I 4092.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

ACCENTUAREA VALORII EDUCATIVE A CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI de Vasile Bunescu ● INTEGRAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA O NECESITATE LEGICĂ A PERFECȚIONĂRII ȘCOLII ROMÂNEȘTI de Ioan Bontaș ● ÎNSUȘIREA TEHNICILOR DE MUNCĂ INTELECTUALĂ — OBIECTIV PRIORITAR AL ȘCOLII CONTEMPORANE de Ioan Cerghit

1

ANUL XXVI, ianuarie 1977

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1994
7
- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
prof. GEORGE NESTOR,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANȚA SORIK.

4092.
BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU
11 IUL 2014
97
IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

1/1977

VASILE BUNESCU : – Accentuarea valorii educative a conținutului învățământului . . . 2

IOAN BONTAȘ : – Integrarea învățământului cu cercetarea și producția, o necesitate legică a perfecționării școlii românești 5

IOAN CERGHIT : – Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, obiectiv prioritar al școlii contemporane 9

CENTENARUL CUCERIRII INDEPENDENȚEI DE STAT

NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU : – Literatura inspirată din războiul pentru independență și studierea ei în școală 12

I. CREMER : – Oglindirea războiului pentru independență în manualele de citire din trecut 15

PERFECȚIONAREA CARACTERULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

PAVEL PETROMAN, RADU PETRU : – Informarea politică – mijloc important în realizarea educației comuniste a elevilor 19

VIRGILIU RADULIAN : – Conturarea unei concepții și atitudini novatoare față de învățătură 23

DUMITRU MUSTER, VALDEMAR POPA : – Examinarea cu teste docimologice la științele sociale 26

GEORGETA MUNTEANU : – Jocul didactic – mijloc de consolidare și apreciere a deprinderilor ortografice 29

ION HOLBAN : – Sistemul complex de asistență a copilului 35

PETRE BEJENARU : – Preocuparea conducerii școlii pentru ridicarea nivelului de pregătire al elevilor prin cercuri, meditații și consultații 40

ION PETCU : – Utilizarea demonstrației indirecte în predarea geografiei și valorificarea ei formativă 45

CEZAR CAȘERIU : – Interdisciplinaritatea și eficiența ei la lecțiile de biologie 49

PROFILURI

GEORGE NESTOR : – Școala generală din Vitănești 55

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I–IV

MARCELA PENEȘ : – Stimularea creativității școlarilor mici în orele de compunere . . . 58

AUGUSTA BEIAN : – Valoarea formativă a activităților în completare la clasa I . . . 59

RICHARD MILDT : – Contribuția temelor pentru acasă la consolidarea cunoștințelor elevilor 62

CONSULTAȚII

PAVEL APOSTOL : – Confluențe și controverse în filozofia contemporană 65

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

DUMITRU COPILU : – Preocupări actuale ale școlii și pedagogiei sovietice 69

CĂRȚI – IDEI

ION CODRU : Manualul de „Cunoștințe economice", un valoros instrument de lucru pentru elevi 73

AUGUSTIN MACARIE : – Simbolism, modernism, avangardism de **Ioan Mihuț** 74

ANA NECULESCU : – Evaluarea continuă a elevilor și examenele de **Gilbert de Landsheere** 75

TOMA STAN : – Probleme actuale ale medicinei, educației fizice și sportului 76

GEORGE MUNTEANU : O remarcabilă cercetare a operei lui Tudor Arghezi 68

ION ORGHIDAN : – O prestigioasă manifestare științifică 76

26691

ACCENTUAREA VALORII EDUCATIVE a conținutului învățămîntului

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

Etapa construcției societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism se caracterizează printr-o ridicare a nivelului calitativ al activității în toate sectoarele vieții noastre sociale. Învățămîntul — principal factor de educație și formare a omului nou, constructor conștient și activ al societății noi — se perfecționează continuu, pe baza concepției revoluționare despre lume și viață a partidului, a materialismului dialectic și istoric, a principiilor marxism-leninismului și a Programului partidului — carta sa teoretică fundamentală.

Orientările clare și sarcinile concrete ce trebuie înfăptuite de către școală în această etapă sînt larg prezentate și cunoscute de personalul didactic din **Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative.**

Din aceste documente, ca și din alte documente ale partidului nostru, rezultă că acțiunea de perfecționare a învățămîntului trebuie să cuprindă toate laturile sale structurale : conținut, metode, mijloace, forme de organizare etc. De o deosebită atenție se bucură, în acest sens, conținutul învățămîntului, care trebuie să-și sporească eficiența atît pe planul instrucției, cît, mai ales, pe planul educației.

Avînd în vedere că făurirea noii societăți nu poate avea loc decît printr-o activitate conștientă a maselor largi populare și printr-o adeziune totală a acestora la acțiunea constructivă, „partidul nostru pune în centrul atenției (...) ridicarea continuă a nivelului general de cultură — profesional, politic, științific" [1] al tuturor celor ce muncesc, al constructorilor socialismului, prin înarmarea lor cu cele mai avansate cuceriri ale geniului uman, cu cunoașterea legilor obiective ale dezvoltării sociale.

Încă de pe băncile școlii este necesar să se îmbine înaltul nivel de formare culturală cu deplina educație moral-cetățenească a fiecărui tînăr.

„La baza întregii activități educative trebuie să stea concepția revoluționară despre lume și viață" [2], singura în măsură să dea omului o perspectivă științifică și în același timp profund ideologică, asupra transformărilor din natură și societate, asupra rolului ce-l are în realizarea transformărilor actuale și în prospectarea celor viitoare.

Pornind de la aceste adevăruri bine cunoscute, adevăruri prezente în conștiința fiecărui om al școlii, capătă din ce în ce mai multă importanță latura educativă, formativă a învățămîntului. De altfel, în întreaga lume se recunoaște că în epoca noastră și mereu în perspectivă, **educația va prevala asupra instrucției.**

Conținutul învățămîntului, obiectivat în planurile de învățămînt, în programele și manualele școlare, exprimă și el cu claritate această cerință. Aceste documente școlare de importanță primordială în activitatea instructiv-educativă, au cunoscut o permanentă îmbunătățire. Pe baza documentelor de partid elaborate în ultimul timp, și îndeosebi în legătură cu **Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative,** ele vor fi din nou revizuite și mult îmbunătățite.

Din bogăția de idei expuse cu atîta profunzime și claritate în documentele partidului nostru privind activitatea educativă, ne permitem să atragem atenția asupra cîtorva, care constituie osatura concepției pedagogice pe baza cărora se reelaborează documentele școlare în care se obiectivează conținutul învățămîntului.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, **Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România** prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, 2 iunie 1976, Ed. politică, Buc., 1976, p. 39.

[2] **Ibidem.**

1. Întregul conținut al învățămîntului, indiferent de treapta de învățămînt sau obiect de învățămînt, trebuie să fie în așa fel prezentat în planuri, programe și manuale încît baza ideologică a partidului nostru (materialismul dialectic și istoric, socialismul științific), teoria marxist-leninistă să fie însușită de fiecare tînăr **ca o călăuză în lupta pentru transformarea revoluționară a societății. Pe baza acestei concepții se educă spiritul revoluționar, capacitatea de a fi explorator îndrăzneț al noului, de a gîndi cutezător, de a acționa pentru unirea maselor în vederea transformării revoluționare a societății.** Sîntem datori să formăm pe tineri ca cetățeni devotați ai patriei socialiste, ca făuritori entuziaști ai comunismului pe pămîntul României, care pot aduce o contribuție originală, prețioasă la progresul patriei noastre și la patrimoniul universal.

2. În elaborarea planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor este necesar să se pornească de la adevărul **că „ munca ... constituie factorul determinant în formarea conștiinței socialiste, în educarea morală și politică a maselor"** [3], să devină tuturor clar că nimeni nu poate trăi în societate fără a munci într-un sector sau altul al vieții economico-sociale. Lozinca bine cunoscută «„nici muncă fără pîine, nici pîine fără muncă", trebuie să fie permanent treză în mintea copiilor, a tineretului, a tuturor cetățenilor patriei noastre» [4]. Cu mai multă pregnanță vor trebui să se oglindească în programele și manualele școlare ideile cu privire la faptul că fiecare cetățean trebuie să primească de la societate în raport cu contribuția adusă la progresul patriei.

3. Unul dintre cele mai puternice sentimente și, în același timp, una dintre cele mai profunde și totale atitudini a personalității este **patriotismul.** Educarea tineretului în spiritul dragostei față de țară, al **patriotismului revoluționar, socialist,** constituie o îndatorire permanentă a școlii. Recunoștința și prețuirea față de strămoșii care s-au jertfit pentru a apăra ființa națională a poporului, pentru libertate, pentru dreptate națională și socială, însoțite de sentimentul răspunderii pentru viitorul României, pentru ducerea mai departe a făcliei progresului și civilizației pe acest pămînt este nevoie să fie sădite în conștiința fiecărui elev sau student, a fiecărui cetățean al patriei noastre. În această privință nu putem trece cu vederea faptul că în conținutul învățămîntului, la toate obiectele de învățămînt, sînt necesare intervenții de mai mare amploare. Nu ne putem închipui tineri educați de școala noastră care să nu-și iubească țara, care să nu facă totul pentru a spori avuția națională, pentru înfăptuirea politicii partidului, atît de strîns legată de interesele întregii națiuni, care să nu facă totul, chiar pînă la supremul sacrificiu, pentru a apăra libertatea, independența și integritatea țării și salvgardarea cuceririlor revoluționare ale poporului.

Nu putem să ne imaginăm tineri care trăind intens realizările poporului nostru să nu lupte pentru înflorirea națiunii noastre, militînd în același timp pentru prietenia cu toate popoarele țărilor socialiste, cu toate popoarele care luptă pentru cauza păcii și colaborării.

Spiritul revoluționar, educarea pentru muncă și prin muncă, patriotismul revoluționar socialist sînt idei fundamentale în acțiunea de reelaborare a conținutului învățămîntului.

4. Dar ele trebuie întregite cu alte idei pedagogice fundamentale ale partidului nostru, care își au rădăcinile în trăsătura specific românească, **a omeniei ;** este vorba de **promovarea umanismului socialist** care presupune integrarea omului în viața socială nouă, bazată pe relații de stimă și respect între toți membrii societății, pe realizarea fericirii personale în contextul fericirii întregului popor, pe înlăturarea inegalității de clasă, sociale și naționale.

Valorificînd aceste idei și adăugînd la baza elaborării planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare **principiile eticii și echității socialiste,** conturăm astfel o concepție clară despre întărirea caracterului educativ al conținutului învățămîntului.

Planurile de învățămînt – oglindesc aceste orientări în primul rînd prin reconsiderarea ponderii pe care o au acum științele sociale, istoria, limba română și limba latină.

Astfel, științele sociale se predau începînd din anul școlar 1976–1977, constituite în următoarele obiecte de învățămînt : **Constituția și noțiuni despre stat și drept** în clasa a VII-a, în locul **Educației cetățenești ;** în anul I de liceu se va preda obiectul **Cunoștințe economice,** iar în anul al II-lea se va preda în continuare **Cunoștințe social-politice.** S-a introdus în învățămîntul gimnazial și liceal, profesional și postliceal, în fiecare clasă, odată la două săptămîni, o oră de **informare politică.**

În ultima clasă de gimnaziu se rezervă 20 de ore din cele de limbă română pentru studiul limbii latine.

În anii III și IV, de liceu, se intensifică însușirea disciplinelor care contribuie la dezvoltarea spiritului revoluționar, militant, la educarea patriotică, socialistă a elevilor. Astfel în anii III și IV, se studiază **Problemele fundamentale ale istoriei universale, Economia politică** și **Filozofia.**

În ceea ce privește **programele școlare,** acestea se reelaborează începînd cu învățămîntul preșcolar, pentru a se accentua cultivarea dragostei copiilor față de patrie, partid și popor, pentru educarea lor în spiritul ordinii și al disciplinei, al cinstei și corectitudinii.

În învățămîntul obligatoriu de 10 ani se revizuiesc, în vederea creșterii nivelului educativ, programele la toate disciplinele. În clasele I–IV, pe baza unui conținut care să

[3] Ibidem, p. 40.
[4] Ibidem.

îmbogățească vocabularul elevilor și exprimarea corectă se va educa și dragostea de patrie, spiritul umanist, dragostea de muncă, respectul față de bunurile obștești, cinstea, sinceritatea etc.

În clasele V–VIII, în programele de limba română se vor include mai multe teme care să educe respectul față de trecutul de luptă al poporului, al clasei muncitoare, față de partidul nostru, al elanului revoluționar în construirea socialismului. Și la aceste clase se vor folosi resursele educative ale literaturii române în vederea educării cinstei, modestiei, respectului muncii și al semenilor, conștiinciozitate, spiritul de răspundere, în general, normele eticii și echității socialiste.

În programele de la disciplinele din domeniul științelor naturii, se va accentua caracterul educativ al conținutului prin introducerea unor aspecte din munca unor oameni de știință, dar care să reflecte efortul, perseverența, dragostea pentru adevăr și pentru prestigiul națiunii române. Prin aplicațiile multiple în laboratoare și ateliere se va educa acuratețea, ordinea, punctualitatea, dragostea față de munca fizică.

În învățămîntul obligatoriu de 10 ani ca și în treapta a doua de liceu se va trece la elaborarea unor programe noi pentru studiul istoriei. În aceste programe se vor oglindi cu toată claritatea orientările date în documentele partidului nostru cu privire la înfățișarea profund obiectivă și interpretarea justă, corectă, principială a datelor și faptelor istorice, la înlăturarea tendințelor de interpretare subiectivă, la denaturarea datelor în funcție de anumite conjuncturi. Programele vor fi elaborate în așa fel încît să se valorifice din plin conținutul educativ al istoriei patriei, din care tineretul va învăța să preia tot ce este valoros, cu adevărat revoluționar și să lupte împotriva a ceea ce este retrograd, să cunoască legăturile tradiționale cu alte popoare, legăturile de solidaritate în lupta pentru cauza libertății și independenței.

Vor fi revizuite programele școlare la matematică, fizică, chimie, biologie, geografie, cu aceeași mare grijă de valorificare a resurselor lor educative, în vederea formării spiritului științific, creator, al educării dragostei pentru muncă și tot ce au făurit înaintașii noștri în știință, pentru educarea în spiritul umanismului revoluționar. Chiar și la educație fizică, programele vor fi concepute în așa fel încît această disciplină să contribuie în și mai mare măsură la educarea caracterului, a voinței și să fortifice pentru muncă.

În ce privește **manualele școlare** este necesar să se facă eforturi ca ele să reflecte în mai mare măsură concepția programei pe baza căreia se elaborează și îndeosebi să cuprindă mai multe texte din operele scriitorilor contemporani valoroși.

Manualele trebuie să fie editate și cu grija de a educa gustul estetic și al respectului față de frumos.

* * *

Problemele întăririi caracterului educativ al conținutului învățămîntului sînt numeroase. Rezolvarea lor devine mai ușoară și sigură dacă vom lua drept călăuză, pătrunzînd fondul lor științific corect, ideile fundamentale care călăuzesc partidul nostru în întreaga muncă cultural-educativă : formarea conștiinței socialiste a tineretului pe baza **spiritului revoluționar, al ideologiei marxist-leniniste, al umanismului socialist, al patriotismului revoluționar socialist, pe baza muncii creatoare de valori materiale și spirituale ca factor determinant în educarea morală și politică a întregului tineret.**

INTEGRAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI cu cercetarea și producția o necesitate legică a perfecționării școlii românești

Conf. univ. dr. IOAN BONTAȘ

Conceptul de integrare. Rolul și conținutul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția înseamnă unirea într-un sistem unitar a celor trei domenii : învățămînt-cercetare-producție, care se întrepătrund, se condiționează reciproc, această unire strînsă („osmoză") dintre ele sporind valențele fiecărei componente în parte (vezi fig. 1 și explicațiile alăturate).

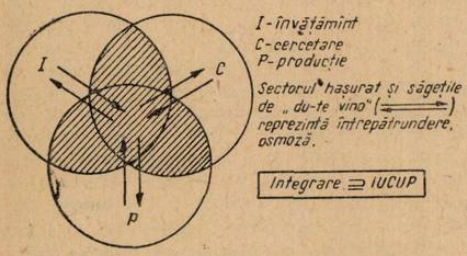


Figura 1

Aceasta arată că integrarea înseamnă o unire dialectică a celor trei componente. Ea nu duce la dispariția rolului specific al componentelor ei, ci fiecare își menține „personalitatea" sa, însă într-o ipostază calitativă nouă, de un nivel mai ridicat, cu o eficiență mai mare, atît în ceea ce privește pe fiecare în parte, cît și întregul sistem integrat. Astfel, în facultățile tehnice componenta **învățămînt** își menține rolul său social major — pregătirea specialiștilor cu calificare tehnică superioară — a inginerilor și subinginerilor ; prin integrare, pregătirea specialiștilor se face în concordanță cu nevoile și exigențele societății noastre socialiste și cu exigențele revoluției științifico-tehnice ; totodată, învățămîntul superior tehnic se racordează organic la sistemul social general, devenind în mod direct o pîrghie de progres social-economic, prin bunurile ce le produce și prin creația științifică-tehnică ; **cercetarea și proiectarea** își mențin rolul principal de procese de investigație, de creație, de dezvoltare a științei ; ele oferă însă învățămîntului posibilități sporite de a fi și proces de cunoaștere, de investigație, de creație, de dezvoltare într-o măsură mai mare a capacităților intelectuale și profesionale ale studenților ; **producției** îi rămîne rolul principal de producere (creare) a bunurilor materiale (și spirituale, în funcție de domeniu) ; ea constituie pentru învățămînt un izvor autentic de cunoaștere și verificare a adevărurilor științifice, de aplicare a acestora și de formare la studenți a deprinderilor practice, profesionale și a calităților moral-cetățenești, pentru muncă și prin muncă.

Se poate spune că **integrarea înseamnă introducerea facultății în mijlocul producției și cercetării (și proiectării), ca și introducerea producției și cercetării (și proiectării) în facultăți,** într-o unitate organică. Aceasta înseamnă că „fiecare institut, fiecare facultate devine un puternic centru de învățămînt și, totodată, un laborator de cercetare și o *uzină de producție*" [1].

Integrarea este chemată să dea în învățămîntul superior, de pildă, diplome pentru muncă, pentru creație, pentru viață, astfel ca proiectele de diplomă să poată fi folosite imediat în producție de orice întreprindere de profil, absolvenții posedînd asemenea cunoștințe, încît să se poată încadra imediat în procesul de producție (cercetare sau proiectare), fără nici o altă pregătire ulterioară, și chiar fără stagiatură, sau cu

[1] Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior,** Ed. politică, București, 1974. p. 15—16.

o stagiatură de foarte scurtă durată [2]. Pe drept cuvînt, tovarășul Nicolae Ceaușescu arată că integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția „reprezintă o necesitate imperioasă atît pentru progresul științei românești, cît și pentru adaptarea instrucției publice la cerințele revoluției tehnico-științifice contemporane, la nevoile vieții, pentru încorporarea tot mai accentuată a cuceririlor științei moderne în producția de bunuri materiale, în întreaga viață socială" [3].

Forme de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția. Integrarea, fiind o concepție revoluționară, o soluție și o activitate complexă, dinamică, necesită găsirea unor forme adecvate, variate, care să răspundă sarcinilor și exigențelor puse de politica școlară a P.C.R. În practica învățămîntului superior tehnic s-a folosit o gamă variată de forme și acțiuni de integrare, printre care se pot evidenția : a) **Sisteme integrate** de I.C.P., organizate pe mari platforme industriale, așa cum este sistemul integrat de la Măgurele-Ilfov, lîngă București, unde sînt reunite într-un sistem unitar : Liceul de electrotehnică și fizică nr. 6, Facultatea de fizică a Universității București, Institutul de fizică și Institutul de fizică atomică, întreprinderi de aparatură științifică, de laborator pentru fizică etc. Aici trăiesc, învață și muncesc împreună cadre didactice, cercetători, ingineri, muncitori, personal tehnic, elevi și studenți. Este — după cum spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — modelul organizării învățămîntului în viitor, a învățămîntului din societatea comunistă [4] ; b) **Ateliere și unități de producție** pentru producerea bunurilor materiale și a unor servicii, îndeosebi pentru studenții din anii mici ; c) **Ateliere de proiectare** — pentru concepera și proiectarea de aparatură științifică, de măsură și control, prototipuri de mașini, utilaje, tehnologii etc., în care lucrează studenții din anii mari de studii ; d) **Ateliere și secții uzinale** pentru instruirea practică a studenților : pentru anii mici, ca ateliere de producție și pentru anii mari ca ateliere de proiectare, în care tineretul își desfășoară practica în producție ; e) **Amplasarea de facultăți, catedre și specialități în cadrul uzinelor** sau întreprinderilor, pe platforme industriale de profil ; f) **Planuri de cercetare și proiectare** cu teme luate din producție pe bază de contracte la care pot lucra echipe mixte : cadre didactice și studenți, precum și specialiști din producție ; g) **Teme de proiecte de an** și mai ales **de diplomă** luate din producție, efectuate și pe bază de convenții etc.

În vederea sporirii eficienței integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica social-politică, din inițiativa și sub conducerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, partidul a hotărît să se realizeze desfășurarea continuă a învățămîntului și gruparea timpului de practică în perioade compacte, astfel ca circa o treime din lună să fie afectat producției propriu-zise, căreia să i se asigure continuitatea în tot timpul anului. Astfel, studenții din anii I, II și III desfășoară activitatea productivă în perioade compacte de 2—6 săptămîni, fie în atelierele proprii ale facultăților, fie în întreprinderile de profil. De asemenea, studenții din ultimii ani de studiu participă, pe perioade continue și compacte de 3—4 luni, la activități de cercetare și proiectare, paralel cu participarea la cursuri și seminarii, spre a contribui la efectuarea proiectelor pentru noile obiective industriale. În felul acesta, specialiștii cu studii superioare, ca de altfel și absolvenții școlilor medii și profesionale, vor juca un rol activ în realizarea sarcinilor de plan din prima zi în care intră în producție [5].

S-au stabilit măsuri ca toate cadrele didactice să desfășoare în fiecare lună în mod compact o activitate de cercetare, precum și practica în producție — fie zilnic cîte o jumătate de zi, fie lunar, în raport cu durata stabilită pe diferite domenii de activitate [6].

În urma analizei primelor rezultate ale integrării, conducerea de partid și de stat a dat o bază legală realizării integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Astfel, prin Decretul Consiliului de Stat [7] s-au fixat anumite forme de integrare, care să fie experimentate pînă în anul universitar 1977/1978, urmînd a fi eventual optimizate și generalizate. Astfel, s-au stabilit trei categorii de unități economice în care să se realizeze integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția : 1) **întreprinderi** organizate pe principiul gestiunii economice, avînd personalitate juridică, subordonate ministerelor sau centralelor industriale, precum și instituțiilor de învățămînt superior — pentru activitățile de integrare ; 2) **fabrici,** uzine, ateliere, secții, ateliere-școală, șantiere, linii-pilot, unități de cercetare și proiectare, birouri și oficii de studii și expertize etc., fără personalitate juridică, integrate în structura unităților economice de profil și subordonate atît acestora, cît și institutelor de învățămînt superior — pentru o activitate de integrare ; acestea se înființează de ministerele de profil cu acordul Ministerului Educației și Învățămîntului ; 3) **secții,** ateliere, centre de calcul, laboratoare, stațiuni pilot, birouri și oficii de producție, de cer-

---

[2] Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare cu prilejul jubileului municipiului Craiova și al deschiderii noului an universitar,** „Scînteia". nr. 10286 din 16 septembrie 1975.

[3] Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la Conferința națională a cercetării științifice,** Ed. politică, București, 1974, p. 12.

[4] Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la Conferința națională a cercetării științifice și proiectării,** 25 octombrie 1976, Ed. politică., București, 1976, p. 16.

[5] Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la mitingul cu prilejul deschiderii festive a noului an de învățămînt,** Ed. politică, București, 1976, p. 9.

[6] Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic,** Ed. politică, București, 1976.

[7] Decretul Consiliului de Stat al R.S.R. nr. 1 din 3 februarie 1976, publicat în B.O. nr. 6 din 4 februarie 1976.

cetare și proiectare, servicii, expertize, încercări, studii tehnico-economice etc., fără personalitate juridică, toate făcînd parte din structura instituțiilor de învățămînt superior. În același regim se pot organiza activități asemănătoare și la catedre.

Decretul prevede ca activitățile de integrare să sporească și să realizeze într-o măsură importantă produse, repere, subansamble și aparatură cu performanțe ridicate ; specialiștii din conducerea instituțiilor de învățămînt superior și cadrele didactice să coordoneze activitatea de integrare a studenților, în cadrul normelor didactice ; studenții să efectueze lucrări ca muncitori și alt personal tehnic (tehnicieni, maiștri, ingineri) și să îndeplinească 30% din norma unui muncitor, revenindu-le 20% din valoarea manoperei, care se varsă instituției de învățămînt ; cota parte ce revine fiecărui student se stabilește de conducătorul formației de lucru și cadrul didactic de îndrumare, cu aprobarea conducerii institutului.

Condiții de optimizare și sporire a eficienței integrării. Fiind un proces complex, integrarea necesită îndeplinirea unui sistem de condiții :

a) Înțelegerea de către toți factorii participați a locului și importanței integrării, ca o concepție revoluționară, o soluție și cale de optimizare și creștere a eficienței învățămîntului superior tehnic.

b) Folosirea celor mai adecvate forme care să răspundă atît orientărilor generale ale integrării, cît și specificului profilului fiecărei facultăți, a specialității și anului de studiu.

c) Asigurarea unei unități organice dintre învățămînt, cercetare și producție și a unei ponderi raționale a acestor componente în actul operațional al sistemului integrat.

d) Asigurarea unei baze tehnico-materiale moderne și a unor condiții organizatorice și didactice, care să ofere tinerilor posibilitatea reală : de a se pregăti din punct de vedere profesional la nivelul exigențelor revoluției științifico-tehnice contemporane, trecînd prin toate etapele de calificare (muncitor, tehnician, maistru, inginer) ; de a asigura o pregătire multilaterală și o pregătire profesională complexă, de profil larg, care să-i ofere absolventului posibilitatea de a se adapta elastic, cu ușurință și maximă eficiență la mutațiile ce au loc în știință și tehnică, în producție și în profesiune, devenind în același timp un specialist de inițiativă, un creator și promotor al noului, de a desfășura fiecare o muncă social-utilă, concretă etc. Așezarea întregului proces de educație, a conținutului și structurilor, metodelor și tehnologiilor sale sub semnul muncii — așa cum arată tovarășa Suzana Gâdea, ministrul educației și învățămîntului — conferă cadrul împlinirii multilaterale a personalității umane, ca și a unei specializări largi, cît mai înalte a studenților [8].

e) Asigurarea cadrului psihosocioprofesional asemănător vieții productive din unitățile economice. Printre elementele ce-și pot aduce contribuția relevăm : respectarea cu fermitate a programului de muncă și a disciplinei muncii ; îndeplinirea cu responsabilitate a planului de producție sau de cercetare și proiectare ; folosirea judicioasă, intensivă și utilă a fondului de timp dedicat instruirii practice, profesionale în toți anii de studiu ; grija pentru gospodărirea și întreținerea avutului obștesc (instalații, mașini, utilaje, scule și dispozitive, aparatură, materiale, materie primă etc.) din atelierul sau secția în care lucrează ; asigurarea bunei funcționări a mașinilor, utilajelor, aparatelor etc., pentru folosirea intensivă, rațională și eficientă a capacităților de producție, prin introducerea metodelor moderne de producție și de muncă ; participarea activă a studenților la acțiuni de întrecere socialistă organizate în cadrul procesului instruirii practice, stimulîndu-se inițiativa și gîndirea tehnică creatoare, spiritul novator al studenților ; respectarea normelor de protecția și tehnica securității muncii ; contribuția studenților la organizarea științifică a producției și a muncii în vederea ridicării nivelului producției, a calității produselor, a creșterii productivității muncii etc., precum și optimizarea metodelor pedagogice din partea cadrelor didactice și a personalului tehnic, atît sub raport didactic, cît și sub raport relațional, în sensul unor raporturi cît mai umane, însoțite de o exigență sporită în activitatea și comportarea elevilor și studenților ; aceasta implică perfecționarea relației profesor-student, profesor-elev, în direcția dezvoltării unor relații de colaborare, a transformării tînărului într-un factor activ și responsabil față de propria lui pregătire și educare ; desfășurarea activității practice-productive, de cercetare și proiectare, într-o ținută vestimentară adecvată (salopete, halate, cască etc. — după specificul muncii) și păstrarea ordinii și curățeniei la locul de muncă ; desfășurarea unei susținute munci politico-educative, de modelare revoluționară și altele.

Realizări. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția s-a dovedit de pe acum viabilă, eficientă, fiind capabilă să contribuie la creșterea calitativă a învățămîntului superior tehnic, la nivelul exigențelor puse de politica educațională a P.C.R. privind pregătirea intelectualității tehnice. „În toate institutele de învățămînt superior (...) avem rezultate bune în legarea mai strînsă a învățămîntului cu cercetarea și producția. Tot ceea ce s-a realizat în

[8] Suzana Gâdea, **Angajamentul slujitorilor școlii**, „Scînteia", nr. 10597, din 15 septembrie, 1976.

acest domeniu — apreciază tovarășul Nicolae Ceaușescu — demonstrează că linia stabilită de Congresul al XI-lea este pe deplin justă" [9].

Ca urmare a integrării școlii românești cu cercetarea și producția, învățămîntul nostru — așa cum remarca ministrul educației și învățămîntului, prof. univ. dr. doc. ing. Suzana Gâdea — „se înnoiește structural, se vitalizează, racordîndu-se continuu la cerințele crescînde ale mersului înainte al societății, ale secolului în care trăim, marcat nu numai de transformări radicale social-politice, dar și de uimitoare descoperiri ale științei și tehnicii" [10].

În cadrul integrării tineretul studios învață muncind și investigînd. Integrarea produce modificări esențiale în gîndirea și acțiunile elevilor și studenților, maturizîndu-i în spirit creator și dezvoltîndu-le conștiința utilității lor sociale. Ea se manifestă ca un factor motivațional al învățării, dinamizînd eforturile în direcția obținerii unui înalt nivel de formare profesională și moral-cetățenească, de încredere în viitor, asigurînd o eficientă integrare socio-profesională.

Despre Institutul politehnic București se poate spune — așa cum reiese din cele arătate de rectorul institutului, acad. prof. dr. doc. ing. Radu Voinea — că el se transformă tot mai mult, într-o platformă de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, contribuind astfel la formarea unor specialiști bine pregătiți profesional, cu o înaltă conștiință și spirit revoluționar, devotați P.C.R., construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, cît și la soluționarea unor probleme importante ale economiei naționale. Legat de aceasta este semnificativă aprecierea că institutul a obținut rezultate importante în acțiunea de integrare și datorită faptului că dispune de un potențial uman puternic și valoros : circa 1 500 cadre didactice, circa 400 cadre de muncitori și tehnicieni ce lucrează în laboratoarele și atelierele-școală și peste 20.000 studenți [11].

Institutul a stabilit legături trainice cu ministerele și centralele industriale, cu întreprinderile, instituțiile de cercetare și proiectare din sistemul dublei subordonări, acționînd permanent pentru optimizarea colaborării reciproce. Pentru cadrele didactice, îndeosebi, integrarea a făcut ca industria să devină tot mai mult un loc de cercetare științifică, iar laboratoarele și atelierele din școli și facultăți să devină microunități de cercetare și producție. Aplicînd cu consecvență orientările și măsurile stabilite de conducerea de partid și de stat, Institutul politehnic a obținut an de an rezultate tot mai bune, atît în pregătirea și formarea specialiștilor, cît și la rezolvarea unor probleme economice. În ceea ce privește contribuția la rezolvarea unor probleme economice, în anul 1975 valoarea contractelor de cercetare, proiectare și a manoperei studenților în activitățile productive din facultăți și întreprinderi, încasată de institut, a reprezentat circa o pătrime din cheltuielile bugetare făcute de stat cu politehnica bucureșteană. În anul 1976 se estimează că valoarea încasată de institut, ca urmare a rezultatelor obținute în procesul integrării, va spori cu circa 20%.

Activitatea de cercetare și proiectare din institut include probleme concrete pe care le ridică industria noastră în plină dezvoltare. În planul de producție, cercetare și proiectare a institutului pe 1976 sînt înscrise teme și lucrări de mare importanță pentru economia națională. De evidențiat este și faptul că Institutul politehnic București participă la realizarea a 15 programe naționale de cercetare și la 20 programe departamentale. Printre aceste programe se pot menționa : introducerea tehnicii de calcul în procesele industriale, asimilarea de noi tipuri de motoare cu ardere internă și de transmisiuni mecanice, economia de metal, protecția mediului înconjurător, gospodărirea rațională a energiei, conceperea și construcția unor aparate de măsură și control ș.a.

---

[9] Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la mitingul cu prilejul deschiderii festive a noului an de învățămînt**, Ed. politică, Buc., 1976, p. 7.

[10] Suzana Gâdea, **Alegerile noilor organe de conducere în instituțiile de învățămînt superior — expresie a democratismului societății noastre**, „Forum" nr. 8/1976, p. 8.

[11] Radu Voinea, **Un învățămînt activ, integrat în realitate**, „Contemporanul" nr. 37 (1557) din 10 septembrie 1976, p. 2.

ÎNSUȘIREA TEHNICILOR de muncă intelectuală obiectiv prioritar al școlii contemporane

Conf. dr. IOAN CERGHIT

I. Ca parte integrantă a ceea ce se cheamă „învățarea învățării", deprinderea cu prioritate a tehnicilor de muncă intelectuală, în esență a celor de studiu, vine să adauge o nouă și importantă dimensiune învățămîntului contemporan. Se încearcă, și pe această cale, o sporire a posibilităților de adaptabilitate umană [1] la dinamismul fără precedent al vieții socio-profesionale și culturale a epocii noastre. O educație modernă, o educație pentru viitor, este de neconceput fără un „învățămînt al tehnicilor de învățare" [2].

Rațiunile imediate sau mai îndepărtate care conduc la adoptarea acestui obiectiv major sînt multiple :

1a) Prima justificare o găsim în **cerințele însești ale optimizării învățării, ale îmbunătățirii constante a eficienței întregii activități școlare.** Succesul învățării, remarcă Jean Piaget, depinde nu numai de calitatea predării, ci și de „...prezența la copil a unor instrumente de asimilare" [3] fără de care aceasta nu s-ar putea înțelege. Diverse cercetări consacrate cauzelor eșecului școlar atestă faptul că multe insuccese la învățătură se datoresc și unei insuficiente stăpîniri a tehnicilor corespunzătoare de învățare. Ca elemente de raționalizare a muncii, metodele și procedeele de lucru influențează în modul cel mai direct randamentul învățării ; ele condiționează o învățare eficientă, bazată pe obținerea unor rezultate maxime, cu un consum minim al energiei intelectuale și fizice. Inițierea în metode variate de studiu previne asimilarea pasivă, de-a gata a cunoștințelor, favorizează un învățămînt activ, stimulator al dezvoltării operațiilor gîndirii, precum și a altor însușiri ale personalității. Privită ca una din condițiile externe ale învățării, metoda de lucru este susceptibilă de interiorizare ; ca exercițiu al gîndirii ea se convertește, în cele din urmă, într-un anumit mod de manifestare și de dezvoltare a gîndirii, precum și a altor capacități intelectuale. Ca instrument de lucru, metoda poate să dirijeze inteligența și energia intelectuală pe făgașul creației, să imprime o prelucrare activă, în scheme noi, inedite, a materiei de studiu. În formația de ansamblu a elevului (studentului), tehnica de învățare se constituie, astfel, ca una din componentele de ordin **operațional,** cu totul indispensabilă unui învățămînt formativ.

b) Învățămîntul modern tinde să transforme, în tot mai mare măsură, răspunderea învățării pe seama elevului (studentului) ; tot mai multe sarcini sînt transferate pe seama efortului propriu, de muncă independentă, aceasta ocupînd primul loc pe treptele universitare. Or, o accentuare puternică pe activitatea independentă face și mai acută însușirea unor tehnici eficiente de lucru, suport al intensificării acestui efort. De aici, o mai mare grijă din partea școlii pentru „învățarea metodelor de învățare". Pînă la urmă, însuși studiul independent îi permite elevului (studentului) să descopere metodele de învățare cele mai potrivite cu el însuși.

c) În condițiile în care activitatea de învățare se desfășoară tot mai frecvent în contextul unor sisteme multi-media, care propun tipuri diferite de învățare, este absolut necesară familiarizarea cu modalitățile corecte de folosire a acestora în scopul obținerii unor rezultate satisfăcătoare. Mai mult chiar, încă de pe băncile școlii, viitorii absolvenți trebuie deprinși să facă

[1] Alvin Toffler, *Șocul viitorului* (trad.), Ed. politică, 1973, p. 404.
[2] Vial Jean, *L'evolution des methodes pédagogiques en France*, în „Revue internationale de pedagogie", UNESCO, Hamburg, nr. 3, 1967.
[3] Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie* (trad.), Editura didactică și pedagogică, 1972, p. 38.

față unei îmbogățiri fără precedent a universului informațional ce-i întîmpină, extraordinarei diversificări a surselor de cunoaștere puse la îndemînă de civilizația noastră tehnică. O dată intrați în viață, ei se vor vedea nevoiți să analizeze, să filtreze, să compare, să claseze, să ordoneze, să structureze, să evalueze etc. incomparabil mai multe informații decît generațiile anterioare [4], ceea ce-i obligă să stăpînească tot atîtea metode de lucru, cîte operații de prelucrare a informațiilor există. În ultimă analiză, superioritatea omului constă în puterea lui de prelucrare activă, creatoare a informației, condiție primordială integrării ei în propria-i formație culturală.

2. Necesitatea pregătirii pentru o gestiune rațională a propriilor resurse intelectuale. Solicitarea mintală și consumul de energie intelectuală sînt în plină creștere. În tot ceea ce va întreprinde omul de mîine, în tot ceea ce el va realiza, va fi nevoit să investească un efort intelectual din ce în ce mai mare. Fiecare specialitate încorporează în sine o doză crescîndă de informație științifică și tehnică ; fiecare act de organizare, de planificare, de luare a deciziilor, de conducere, își găsește un temei din ce în ce mai solid în informația științifică. Tendința istorică de îmbogățire intelectuală a muncii și a creației spirituale repune în alți termeni problema canalizării și organizării cît mai raționale a eforturilor, după legea economiei maxime a energiilor intelectuale, ceea ce face să crească implicit și importanța unei organizări mai raționale a propriei vieți intelectuale. Se produc mutații în însuși modul de a concepe și de a realiza educația intelectuală, accentuîndu-se pe însușirea mijloacelor și a tehnicilor necesare acumulării și amplificării energiilor intelectuale, menținerii mereu la un nivel ridicat a capacității de muncă a celor în curs de instruire. Astăzi nimeni nu se mai îndoiește de faptul că o tehnică rațională de lucru, însușită în anii de școală și perfectată după aceea, constituie un factor de operativitate și de economisire a eforturilor și a timpului de muncă, de sporire a disponibilităților de afirmare. Cercetările și observațiile curente arată că ceea ce obosește este mai puțin o muncă intelectuală excesivă, cît munca făcută fără metodă, neorganizată.

3. Nevoia promovării unei educații pentru autoeducație

În vremuri de rapide înnoiri, în care nici o diplomă, indiferent de specializare, nu mai poate să confere o pregătire finală, dată odată pentru totdeauna, în care propria formație este supusă în permanență revizuirii, cultivarea trebuinței și a posibilităților de învățare pe întregul parcurs al vieții, se leagă în mod indisolubil de însușirea, într-un anumit grad, a tehnicilor de muncă intelectuală menite să întrețină interesul și efortul către o continuă informare și formare. Aceasta devine o condiție esențială a transformării instrucției în autoinstrucție, a educației în autoeducație, a permanentizării unui efort de învățare. Se spune că cine va dispreți metodele de învățare, va dispreți și învățarea ; că cine își va însuși tehnici solide de studiu va ști să-și ducă mai departe propria-i pregătire, să se mențină în actualitatea schimbărilor ce survin în mediul său socio-profesional și cultural. Ca atare, a învăța pe alții, capătă astăzi noi semnificații. *A învăța pe alții, înseamnă în mod* explicit **a-i învăța să învețe și a-i învăța cum să învețe** [5], înseamnă a-i învăța să **deprindă învățarea și tehnicile de învățare.** „Sarcina unei activități moderne de predare nu este aceea de a da un sistem gata de cunoștințe elevului, ci de a-i transmite bazele și metodele autoformării lui pentru o viață întreagă, în special pentru perioada în care nu se va mai putea sprijini pe educatorul său" [6].

Iată pentru ce devine viabilă afirmația după care „Analfabetul de mîine nu va mai fi cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe" (Herbert Gerjouy) [7].

II. Varietatea tehnicilor de studiu

este de o gamă extraordinar de largă, în funcție de natura diferită a sarcinilor de învățare, de diversitatea formelor de învățare, de multitudinea surselor de informație, de dinamica proceselor de cunoaștere și capacitățile și aptitudinile cerute etc. Ea se întinde de la **tehnici euristice** pînă la **tehnici algoritmice ;** de la **tehnici specifice acțiunii de explorare nemijlocită** sau **de cunoaștere mijlocită a realității** pînă la cele de **transformare efectivă a** acesteia, de **implementare a informației în energie acțională** (prin raportare la viață, la practică, la producție) ; de la **tehnici de dominare a informației** *pînă la cele de transmitere* (exprimare) a ideilor ; de la **tehnici de valorificare creatoare** a informației în produse personale inedite pînă la cele de **valorizare** și de **autoevaluare ;** de la **tehnici de muncă individuală (independentă),** pînă la **tehnici de muncă interdependentă** (de echipă, de grup) menite să confere un coeficient sporit de creativitate acțiunii întreprinse ; de la metode impuse de specificul unei **educații formale** (școlare) la metode proprii unei **educații informale** desfășurată liber, într-un cadru neinstituționalizat etc.

Orientarea activității școlare spre formele de învățare bazate pe experiența trăită direct din contactul cu realitatea, pe investi-

[4] A. Kaufman, *La revolution informatique: ses promesses et ses dangers*, în „Economie et humanisme", Lyon, 1970, p. 192.

[5] Edgar Faure, *A învăța să fii* (trad.), E.D.P., 1974.

[6] *Les dictionnaires du savoir moderne la pedagogie*, Centre d'etudes et de promotion de la Lechne, Paris, 1972, p. 187, Ioan Cerghit, *Metode de învățămînt*, E.D.P., 1976.

[7] cf. Alvin Toffler, *op. cit.* p. 404.

gația personală și pe redescoperirea adevărurilor a readus pe primul plan necesitatea însușirii unor tehnici de observare activă, independentă sau dirijată, a obiectelor, fenomenelor și faptelor lumii înconjurătoare, întregite cu **tehnici de experimentare** cu caracter de cercetare, cu toate procedurile de lucru subordonate acestora : **punerea de probleme, enunțarea de ipoteze, conceperea unui sistem experimental,** organizarea și urmărirea desfășurării experimentului, reținerea datelor, formularea și prezentarea concluziilor etc. Apoi, în confruntarea cu realitatea, elevii (studenții) sînt nevoiți să ajungă pînă acolo încît să poată mînui cu pricepere **tehnica studiului de caz,** a **rezolvării de probleme** ale practicii vieții, **tehnici de estimare a alternativelor, de probabilizare,** de **adoptare a unor decizii** etc. Asemenea tehnici au o neîndoielnică actualitate pentru însușirea spiritului științific modern.

Un rol deosebit de important revine stăpînirii unor **tehnici de dominare a informației,** grupate în **tehnici de documentare** și de **selectivitate a informației** (de căutare și depistare rapidă a surselor de informație și a datelor necesare, tehnici de lectură, de consultare a dicționarelor și enciclopediilor, de întocmire a fișelor și de lucru efectiv cu acestea etc.), în **tehnici de stocare** și mai ales de **prelucrare** (codificare) activă a informațiilor, căci „a învăța pe cineva să învețe înseamnă a-l invita la organizarea datelor" [8]. Acestea presupun, la rîndul lor, tehnici de filtrare și ordonare a cunoștințelor, de analiză și sinteză, de structurare și condensare a informației în concepte, în diferite tipuri de modele (simbolice, figurative etc), transpunerea în structuri grafice, în scheme, planuri logice etc. De la acest efort de prelucrare constructivă a cunoștințelor nu mai este decît un pas pînă la un **efort reflexiv** — care denotă libertatea de gîndire și imaginație.

Apropiindu-ne de acest aspect, nu putem trece cu vederea o primejdie ce paște generațiile de astăzi, ca urmare a exploziei informaționale. Și anume, o adevărată situație paradoxală se creează : cu cît acumulăm mai multe informații, cu atît riscăm să știm mai puțin, căci nu ne mai rămîne răgazul necesar de examen, de meditație, de cugetare interioară, adîncă și abstractă — metodă dintre cele mai active ce conduce la descoperiri și elaborări personale [9]. Astfel, și noi și elevii (studenții) noștri riscăm să devenim mai superficiali, mai puțin inteligenți. Abundența de informații sapă la temelia reflecției, obișnuință și metodă ce ar trebui să țină în mod obligatoriu de stilul de muncă intelectuală al nostru, al fiecăruia. Fără un efort autentic de meditație, solitar sau în grup, nu se poate ajunge la „interiorizarea conținutului învățat", la noi construcții mintale. Există probleme care pot fi rezolvate nu numai prin experiment, nu numai prin achiziție de cunoștințe, ci și prin **dialogul interiorizat,** prin reflecție personală, deductivă, tot așa după cum există atîtea și atîtea probleme complexe care nu-și pot găsi soluțiile cuvenite decît printr-un efort de reflecție colectivă, prin discuție critică, printr-un larg schimb de idei și de opinii, prin confruntarea ipotezelor, a soluțiilor propuse etc. Fără reflecție, fără dezvoltarea unei capacități superioare de reflecție și de sinteză, nu poate exista nici creație. Or, nimic nu ar putea fi mai dăunător dezvoltării capacității de creație a tînărului decît lipsindu-l de o asemenea modalitate de muncă intelectuală.

III.

Deprinderea tehnicilor de muncă intelectuală cunoaște o evoluție progresivă de-a lungul anilor de școală și după aceea. Ea este, pînă la urmă, o chestiune de exercițiu, de antrenament, de practică, dar și de inițiere prin cursuri speciale urmate fie obligatoriu, fie facultativ. Este un motiv pentru care în unele țări, se preconizează chiar înființarea unor catedre speciale de tehnologia muncii intelectuale, cel puțin la nivel universitar. Apare extrem de îndoielnic, de exemplu, că o simplă discuție sau un simplu instructaj pe această temă, efectuat odată sau de cîteva ori în cadrul unor ore de dirigenție ar fi de ajuns. Nu este mai puțin adevărat că nici un model unilateral de organizare a învățării, centrat doar pe un grup de metode, nu va putea să ofere elevilor sau studenților posibilitatea de a avea o orientare largă asupra multitudinii de căi de învățare pe care ei ar putea să le încerce în diferite ocazii. De aceea, considerăm că integrarea organică a instrucției cu practica și cu cercetarea științifică va aduce și o soluție la această problemă.

Este incontestabil apoi, că tehnicile de muncă intelectuală fie ele generale sau speciale, diferă foarte mult de la individ la individ, particularizîndu-se după propria personalitate a fiecăruia. De aceea, o organizare rațională a învățării are menirea să caute nu uniformizarea sau standardizarea tehnicilor de lucru, ci dimpotrivă, să permită fiecărui elev sau student să descopere metode de studiu cît mai potrivite cu el însuși, să fie ajutat să-și organizeze cunoștințele într-un fel specific propriului său intelect, apropiat modului său de gîndire (Fr. Mechner). În fond, tehnicile de studiu fac parte integrantă din stilul personal de muncă.

---

[8] *Psihologie generală* (sub red. Al. Roșca), ed. a II-a, E.D.P., 1976, p. 271—272.

[9] Jean Piaget, *op. cit.*, p. 65.

LITERATURA inspirată din războiul pentru independență și studierea ei în școală

NINA JEMANEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU

Războiul pentru independență purtat de poporul român constituie un eveniment de primă importanță în istoria patriei noastre, continuare firească a necontenitelor lupte pentru dreptate și libertate socială, pentru unitate și neatîrnare.

În școală, studierea unui eveniment de importanța războiului pentru independență se face în fiecare an școlar, în diferite clase. Centenarul neatîrnării creează, însă, prin articolele din presă, emisiunile de radio și televiziune, spectacolele jubiliare și adunările comemorative ce-i sînt închinate, o atmosferă festivă care îi sensibilizează pe elevi în ceea ce privește receptarea cunoștințelor predate în școală în legătură cu războiul de la 1877 și îi face mai apți de a primi influența lor educativă.

În orele de literatură română consacrate operelor inspirate din războiul pentru independență trebuie să se sublinieze atitudinea scriitorilor noștri față de acest eveniment istoric, atitudine manifestată pe multiple planuri și sub diferite forme, toate stînd sub semnul unei înalte responsabilități civice, al unui fierbinte patriotism.

Începînd cu scriitori ca : M. Eminescu, V. Alecsandri, I. L. Caragiale, I. Slavici, B. P. Hasdeu, Al. Macedonski, D. Zamfirescu, G. Coșbuc, Al. Odobescu și pînă la cei cu resurse artistice mai modeste, toți s-au străduit, prin versuri, scrieri în proză, piese de teatru, articole și conferințe să aibă o prezență activă atît în desfășurarea evenimentelor, cît și în prezentarea lor cît mai fidelă în fața urmașilor.

Dintre acestea, programa de literatură română prevede studierea de către elevi, pe parcursul școlarității, a cîtorva din cele mai importante opere consacrate războiului pentru independență de Mihail Sadoveanu, Vasile Alecsandri și George Coșbuc.

Primele cunoștințe asupra luptelor de la 1877 se transmit în clasa a III-a, printr-un text ce are dublu rol : de bucată de lectură și de familiarizare cu principalele date istorice legate de cucerirea independenței de stat a României. Nu este însă un text arid de istorie, ci unul literar : **Lucrea Griviței**, adaptare la nivelul copiilor de 8–9 ani a uneia dintre **Povestirile din război** ale lui M. Sadoveanu. Pentru a-l face mai accesibil elevilor, din text s-a înlăturat povestirea la persoana întîi, prin care scriitorul – foarte tînăr pe atunci, dar în posesia unei arte mature – își exprima stilistic adeziunea la eroismul celor căzuți pentru patrie. S-a păstrat relatarea concisă, dar pregnantă, a faptelor istorice : cucerirea redutei la 30 august 1877 și predarea necondiționată, într-o dimineață de octombrie a aceluiași an. Contribuția scriitorului-artist este discretă, nu îngreuiază înțelegerea faptelor, ci le face mai vii în ochii cititorilor. Asaltul tăcut al dorobanților, sub comanda maiorului Șontu, este impresionant prin spontaneitate și hotărîre : „Dorobanții apărură într-un salt vijelios pe culme, tăcuți, încruntați, cu căciulile buhoase pe ochi, cu baionetele lungi, amenințătoare". „Volbura de foc" ce îi întîmpină, precum și imaginea dușmanilor care se risipesc „ca suflați de vifor" sînt figuri de stil, care, cu condiția de a fi suficient explicate de către învățător, dau culoare tabloului evocat. Desigur că, la acest nivel, nu se va insista ca elevii să știe că este vorba de comparații sau metafore. Ei trebuie să citească textul corect, să-l înțeleagă și să desprindă, cu respect pentru eroismul înaintașilor, cîteva cunoștințe de bază cu privire la cucerirea independenței.

Contactul elevilor cu poezia lui Vasile Alecsandri **Sergentul** intervine la un alt nivel de pregătire. Atunci cînd o citesc, în cartea de citire a clasei a V-a, copiii vor fi dobîndit deja, la lecția de istorie din anul precedent, noțiuni mai precise despre războiul pentru independență. Se presupune de asemenea că, în multe cazuri, nu avem de-a face cu cea dintîi întîlnire cu creația bardului de la Mircești ; încă în manualul clasei a III-a se recomandă lectura unor poezii din ciclul **Ostașii noștri. Sergentul** este o creație ce impresionează mai ales prin contrastele pe care este construită și prin scena spectaculoasă din final. Chiar dacă, în clasa a V-a, nu toți elevii cunosc semnificația cuvîntului „contrast", ei sînt, totuși, sensibili la efectul artistic al antitezei romantice dintre mizeria fizică și vestimentară a dorobanțului și lumina gloriei pe care înaltele decorații primite o revarsă asupra modestiei sale. Este, de asemnea, impresionant efectul de măreție pe care îl creează imaginea unui regiment falnic și strălucitor care dă onorul unui biet invalid. Referindu-ne la rolul educativ al poeziei trebuie să remarcăm faptul că ea exaltă o trăsătură caracteristică eroului român : modestia. Poporul nostru este reținut în manifestările sale exterioare ; săvîrșește fapte mari, dar nu se laudă cu ele, fanfaronada îi este străină. Sergentul ezită să-și povestească faptele de eroism, pe care le privește ca pe ceva natural. Motivul decorării sale îl indică impersonal, începîndu-și succinta relatare cu „cică", atribuind astfel altora aprecierea unei fapte de al cărei caracter excepțional el însuși aproape că s-ar îndoi („Știu eu ?... Cică drept plată / Că am luat eu steagul redutei... și pe dată / Cu el, străpunși de gloanțe, ne-am prăbușit în șanț..."). Cu aceeași modestie și demnitate părăsește eroul scena prin fața armelor prezentate de regimentul de gardă și în aplauzele mentale ale cititorilor transformați pentru cîteva momente în spectatorii unui episod din tragedia eroică a războiului.

O imagine mai complexă asupra creațiilor închinate de Alecsandri eroilor independenței capătă elevii în anul I de liceu, în cadrul mai larg al studierii poeziei sale cu caracter social și patriotic. Studiul operei poetului se face la această vîrstă la un nivel superior celui din școala primară și gimnaziu și în lumina unor obiective instructiv-educative mai complexe, mai nuanțate. Dacă în clasele anterioare ne mulțumim ca elevii să citească, eventual să memoreze și să recite corect și, pe cît posibil, expresiv poeziile, să le înțeleagă sensul denotativ și principalele sentimente pe care le exprimă, în liceu urmărim mai mult. Vrem, în plus, ca elevii să deprindă analiza unei opere, să o poată încadra în epocă și în creația autorului ei. Ne așteptăm ca ei să surprindă sentimente și idei mai complexe conținute într-o operă literară, să înceapă a le putea aprecia din punct de vedere etic și estetic.

Studiul în anul I de liceu al poeziei social-patriotice a lui Alecsandri permite să se observe legătura dintre ciclul **Ostașii noștri** și poezii anterioare cu caracter patriotic ale acestui bard național, cum ar fi **Deșteptarea României** sau **Hora Unirii.** Lectura în clasă a propriei mărturisiri a lui Alecsandri în acest sens face mai clar faptul că poetul ce a vibrat la amintirea trecutului glorios consideră eroismul românilor de la 1877 ca o continuare firească a tradițiilor măreție : „Am cîntat în tinerețe strămoșeasca vitejie, / Vitejie fără seamăn pe-acel timp de grea urgie / Ce la vechiul nostru nume au adaos un renume / Dus de Dunăre în Mare și din Mare dus în lume / Vin acum, la rîndul vostru, să v-aduc o închinare, / Vin cu inima crescută și cu sufletul mai tare, / Ca eroi de mari legende, vin să vă privesc în față, / Voi, nepăsători de moarte, disprețuitori de viață, / Ce-ați probat cu-avîntul lumei pusă în mirare, / Că din vultur, vultur naște, din stejar stejar răsare !".

Programa anului I nu prevede analiza nici uneia dintre poeziile dedicate de V. Alecsandri războiului pentru independență. Intervine aici inițiativa profesorului, care va căuta cele mai adecvate forme de a ilustra capitolul de prezentare generală cu operele înscrise în bibliografia facultativă : **Peneș Curcanul, Odă ostașilor români, Eroii de la**

Plevna. Elevii pot fi stimulați prin organizarea unui concurs de recitări din aceste poezii. De asemenea, clasa poate fi împărțită în grupuri, fiecare avînd sarcina de a citi una din creațiile menționate și de a răspunde la întrebări vizînd caracterul de baladă populară al poeziei **Peneș Curcanul,** sau modalitățile folosite de poet pentru a-și exprima admirația și entuziasmul în **Odă ostașilor români,** indignarea în fața indiferenței arătate de oficialități eroilor-țărani (în **Eroii de la Plevna**).

Cel mai cunoscut cîntăreț al războiului de la 1877 este, alături de V. Alecsandri, G. Coșbuc. Poezia sa **Scrisoare de la Muselim-Selo** se analizează în anul II de liceu. La discutarea ei este recomandabil să se facă apropieri între Coșbuc și Alecsandri, subliniindu-se însă și deosebirile dintre ei. Astfel, amîndoi prezintă nu numai aspectul eroic al războiului, ci și cruzimea, ororile lui. Și Alecsandri împrumută, în **Peneș Curcanul,** glasul dorobanțului, însă la Coșbuc tonul este mai firesc, iluzia că de dincolo de moarte ne vorbește țăranul-soldat este mai completă. Eroul ne este prezentat aici în ipostază de sătean care, pe patul unui spital de campanie, se gîndește la cei de acasă, retrăindu-și în închipuire viața de țăran cu grijile și bucuriile ei zilnice. Tragismul poeziei este amplificat de ultima strofă, în care exprimarea metaforică („Iubească-ți-l pămîntul !") ocolește cu delicatețe expresia directă, conținînd însă, în sugestia ei, tot atîta tristețe. Deși mai convențională, mai declamatoare, poezia **Dorobanțul,** prevăzută în bibliografia facultativă, îi ajută pe elevi să cunoască un alt aspect din creația lui G. Coșbuc consacrată războiului de la 1877.

Studierea operelor de care ne-am ocupat trebuie să urmărească, în același timp, obiectivele vizînd educația patriotică și educația estetică a elevilor. Tema comună a acestor creații ne ajută să le comparăm din punctul de vedere al realizării artistice.

Apelul la cunoștințele de istorie, geografie, muzică, însușite de elevi anterior, precum și folosirea unor reproduceri de tablouri inspirate de războiul pentru independență, îl vor ajuta pe profesorul de română să-și realizeze, în spiritul interdisciplinarității, obiectivele propuse.

Tematica la care ne-am referit oferă o largă posibilitate de desfășurare și în afara orelor de clasă, în cadrul unor serbări, montaje literare, cercuri și cenacluri literare, reviste școlare, excursii etc. De exemplu, în unele ședințe de cerc pot fi date teme de compuneri care să ofere posibilitatea realizării unor legături între diferitele discipline în cadrul cărora elevii au căpătat cunoștințe referitoare la acest eveniment, intitulate, de pildă, „Alături de eroii războiului pentru independență".

Un număr al revistei școlii poate fi dedicat în întregime războiului pentru independență. Din sumarul acestui număr am putea desprinde materiale ca : „Poeți români despre războiul pentru independență" ; „1877 în proza românească" ; „1877 în artă și literatură" ; „1877 în literatura contemporană", precum și unele creații originale prezentate în cadrul cenaclului literar.

Toate aceste activități la care ne-am referit trebuie să aibă un caracter practic, formativ, în sensul ca ele să constituie etape ale procesului de formare și dezvoltare a personalității elevilor.

În afara operelor literare studiate în orele de curs și a celor prevăzute în bibliografia facultativă, se mai pot aminti, în cadrul unor ședințe de cerc, în timpul excursiilor literare, precum și în programul serbărilor școlare, și creații mai puțin cunoscute, dar cu o certă valoare artistică. Am sugera, de pildă, unele din poeziile lui Al. Macedonski **(Vînt de primăvară, Armatei române, Stejarul, Plevna, Către viitorime),** precum și cîteva din povestirile lui M. Sadoveanu care reconstituie, în linii generale, principalele etape ale desfășurării războiului pentru independență **(Luarea Griviței, Ceasuri de pace, Convoiul).** Pot fi citate și cîteva din schițele lui Em. Gîrleanu **(Prizonierul, Răniții),** schițe care insistă asupra stărilor sufletești și a atitudinilor morale ale luptătorilor.

Cu aceste cîteva completări aduse programei, tabloul tematic al creației literare inspirate din războiul de la 1877 capătă dimensiuni noi și elevii (mai ales cei din ultimii ani de liceu) își pot forma o imagine mai cuprinzătoare asupra importanței literaturii noastre.

Totodată, așa cum se sublinia la Congresul educației politice și al culturii socialiste, elevii vor înțelege că limba și literatura română constituie un factor esențial în educarea tineretului patriei noastre în spirit militant-revoluționar. Vor putea trage concluzii asupra caracterului angajat al literaturii noastre naționale în care sînt evocate momente semnificative din istoria patriei, în care se dă glas năzuințelor ce au însuflețit masele largi populare în lupta pentru dreptate și libertate națională și socială.

OGLINDIREA RĂZBOIULUI PENTRU INDEPENDENȚĂ
în manualele de citire din trecut

Conf. dr. I. CREMER

„Dacă vrei să afli cît de temeinică este înaintarea unui popor — nota cu multă îndreptățire Em. Gîrleanu — ia de-i cercetează abecedarele. Acolo vei găsi sămînța recoltelor trecute și-ți vei da seama, astfel, în ce pămînt vor germina cele viitoare" **(Privelişti din țară,** Buc., 1925, p. 245). Remarca lui Gîrleanu este, poate, mai pregnant veridică în aplicarea ei la cărțile de citire din școala primară. De aceea vom încerca să consemnăm în continuare cîteva momente mai importante din istoria oglindirii în cărțile noastre de citire a faptelor de vitejie ale ostașilor români în 1877—1878. Vom putea astfel să disociem mai nuanțat cîteva valențe semnificative ale educației patriotice a tinerei generații, deoarece „cartea de citire bine alcătuită trebuie — precum subliniază Liviu Rebreanu — să sădească în inima elevului mîndria de a fi român și încrederea în puterile creatoare ale neamului' !

Din 1878 și pînă la cel de-al doilea război mondial, în funcție de sporirea continuă a patrimoniului nostru literar consacrat războiului pentru neatîrnare și de condițiile istorico-sociale diferite ale dezvoltării poporului român, autorii manualelor de citire au selecționat, pentru aceste cărți de școală, texte variate (versuri sau proză) axate pe tematica luptei pentru cucerirea independenței, culese din creația scriitorilor noștri sau elaborate în mod special pentru manuale de către autorii acestora.

Demn de semnalat în această privință este, în primul rînd, manualul de citire al pedagogului năsăudean Vasile Petri, intitulat **Legendar sau carte de citire pentru școalele populare,** tipărit la Sibiu, în 1878, în care, pentru prima oară în istoria cărților noastre de citire, găsim un text literar referitor la epopeea războiului independenței. Bucata amintită, purtînd titlul **Jumătate de ploscă** și scrisă de autorul manualului, narează cursiv o mică secvență impresionantă din lupta de la Vidin : Pe cîmpul de bătaie, un turc rănit mortal roagă pe un român să-i dea să bea puțină apă ; românul, milos, se apropie și-i întinde plosca. În acel moment turcul își descarcă revolverul în soldatul român, fără însă să-l nimerească. „Bine ai țintit !", zise românul, „căci glonțul îmi trecu chiar pe la ureche ; dar rău ai socotit, și pentru aceasta te voi pedepsi. Iacă, plosca aceasta e plină cu apă bună de izvor și te-aș fi lăsat să o bei toată, însă acum vei primi numai jumătate din ea. Zicînd aceasta, românul trase o dușcă bună, iar restul îl dete turcului.

Evitînd moralizarea artificioasă și didacticistă, textul lui V. Petri prinde un aspect caracterologic moral semnificativ al ostașului român, aspect care avea multe șanse să impresioneze puternic pe copiii din școala populară română de pe atunci. (E bine, poate, să reliefăm și faptul că **Legendarul** lui V. Petri a apărut în 1878, în etapa cînd școala română din Transilvania avea de înfruntat curajos grele lovituri din partea guvernanților timpului). Anecdotica scurtei povestiri **Jumătate de ploscă** este foarte apropiată de aceea din poezia **Après la bataile** a lui Victor Hugo, publicată în 1859, în volumul **Legenda secolelor.** Ea are, totuși, toată coloratura faptului real, petrecut aevea în decursul războiului din 1877—1878 și atestat de unele materiale documentare ale epocii. Oare un episod cvasisimilar n-a provocat moartea soldatului Vasile Grăunte, în nuvela **Andrei Florea Curcanul** de N. Gane ?

În 1871, marele povestitor Ion Creangă, în colaborare cu alți institutori ieșeni, a tipărit o carte de citire intitulată sugestiv **Învățătorul copiilor,** scoasă în numeroase ediții și considerată ca una din cele mai reușite cărți de lectură pentru elevii școlii primare, în condițiile timpului. În 1878, publicînd ediția a V-a a acestui manual, I. Creangă introduce poezia **Hora de la Plevna** de V. Alecsandri, reprodusă, după cum se indică, din „Convorbiri literare" ; în edițiile următoare, adaugă și două poezii

puse pe note și cîntate în război de ostașii români : **Trecerea Dunării** de locotenent-colonel Gheorghe Boteanu (muzica de I. Ialovischi) și **Fiii României** (muzica de Gavril Musicescu). Ca iscusit pedagog și bun cunoscător al copiilor, I. Creangă a ales și reprodus, negreșit cu intenție, în manualul său, cele două cîntece ostășești destul de accesibile elevilor de această vîrstă, pentru a întări astfel, cu ajutorul muzicii, valențele educativ-patriotice ale versurilor.

Dintre scriitorii noștri clasici care au redat în versuri dăltuite artistic admirația lor pentru vitejia și spiritul de sacrificiu al ostașilor români în luptele de la Griviția și Plevna, Vasile Alecsandri a avut cea mai bogată și mai vie prezență în zeci de manuale de citire apărute de-a lungul anilor, deoarece, așa cum se notează într-un manual de citire de Liviu Rebreanu, bardul de la Mircești, cîntînd „vitejia ostașilor noștri, a prevestit prin aceasta mărirea României" (**Carte de citire pentru clasa a IV-a primară,** 1937–1938, pag. 23). Pe această cale, de la o generație la alta, vibrantul mesaj patriotic al „Ostașilor noștri" și-a păstrat prospețimea mobilizatoare educativă pentru milioanele de elevi din școlile noastre primare !... **Hora de la Plevna** și **Peneș Curcanul** au fost poeziile care au înregistrat cea mai înaltă frecvență în paginile cărților de citire, deși și alte poezii ale lui Vasile Alecsandri au fost și ele prezente în unele manuale școlare **(Sergentul, Odă ostașilor români, Hora de la Griviția, Balcanul și Carpatul).** Ba chiar și versurile ocazionale **Ploconul lui Peneș,** publicate de poet în 1881 (G. I. Ionescu-Gion ș.a. – **Carte de citire pentru divizia a II-a rurală,** 1902) !

Cărțile de citire au fost însă receptive și la versurile altor literați ai timpului, ca, de pildă : imnul **Armatei Române** de Scipione I. Bădescu, **Se întorc** de V.D. Păun ș.a. După 1891, cînd apare volumul **Pui de lei** al lui I. Nenițescu, multe cărți de citire reproduc masiv din creația vibrantă, de autentic lirism a acestuia. **Un dorobanț** și **Tatăl lui Neacșu** sînt deseori utilizate în manualele școlare, chiar și în cele apărute în perioada interbelică. Dar sînt autori de cărți de citire care au făcut apel și la mesajul patriotic al versurilor **Plugar român** sau **Voința neamului** (îndeosebi după 1900), deoarece, așa cum arată unul din acești autori, poetul I. Nenițescu „a scris multe poezii cu cuprins patriotic și vitejesc ; unele din ele scrise chiar pe cîmpul de luptă, în războiul din 1877" (G.D. Scraba **Carte de citire pentru clasa a IV-a primară urbană,** Ploiești, 1903, p. 420).

Pedagogul C.V. Butureanu introduce într-un manual al său de citire (1900) și versurile amuzante ale lui Th. Speranția intitulate **Curcanii** (anecdotă din război), în care autorul imaginează că ostașii români cu *pană de curcan la căciulă au* fost considerați de sultan a fi... fioroase păsări uriașe ! Textul lui Th. Speranția, cu mici modificări, a intrat ulterior în producția folclorică, sub forma de teatru popular, reprezentat îndelungă vreme în satele românești, pînă la primul război mondial (T. Vîrgolici – **Ecourile literare ale cuceririi independenței naționale,** 1976, p. 48).

Deși nuvela lui N. Gane **Andrei Florea Curcanul** a apărut în anul 1878 și a fost apreciată laudativ de cărturarii epocii, în manualele de citire ea pătrunde fragmentar destul de tîrziu abia la sfîrșitul secolului trecut **(Carte de citire pentru clasa a IV-a primară urbană** de G.I. Ionescu-Gion ș.a., apărută în 1899). Odată însă descoperite calitățile ei educative pentru clasele mici, ea se va menține îndelungă vreme în paginile manualelor școlare, chiar și după primul război mondial.

Pentru a extinde raza de cuprindere a textelor literare pe tematica războiului pentru cucerirea independenței naționale, unii autori de manuale vor apela și la scrieri mai puțin cunoscute pe atunci. Astfel, în **Cartea de citire pentru divizia a III-a rurală** de Gr. G. Tocilescu și alții, publicată în 1899, este reprodusă, fără să se dea autorul, poezia cu puternice accente umanitare **Războiul.** Ea zugrăvește impresionant tabloul tragic al convoaielor de prizonieri turci, care, pe drum, pier cu miile, din cauza gerului și a foamei :

Cît drum e de la Plevna spre Dunăre, prin sate
Zac tristele cadavre pe drumuri semănate...

Semnalăm, de asemenea, și faptul că textul interesant **Predarea lui Osman Pașa,** din **Cartea de citire pentru clasa a III-a urbană** de C.S. Negoiescu și alții (1911) nu este decît un fragment, ușor prelucrat, din *cartea a treia a romanului* **Pentru Neatîrnare** de Gh. Becescu-Silvan, apărut în 1906. Autorii ploieșteni ai manualului s-au dovedit, pe cît se pare, mai buni cunoscători ai realității decît T. Vîrgolici, care, în volumul său **Ecouri literare ale cuceririi independenței naționale,** recent apărut, afirmă, fără acoperire faptică, că ultimele două cărți din cele patru ale romanului lui Gh. Becescu-Silvan nu au mai fost **niciodată** tipărite, deși, la Biblioteca Academiei R.S. România, se găsește și o a doua ediție a acestui roman – ediție completă – scoasă de autor tot în *anul* 1906 !

Unii din scriitorii noștri care au creat opere literare despre eroismul ostașilor români în războiul pentru independență au fost, totodată, și autori de cărți de citire pentru învățămîntul primar. Cum au oglindit ei acest eveniment memorabil din istoria poporului nostru în manualele la care au colaborat ?

În 1890, Al. I. Odobescu și I. Slavici au revăzut și refăcut, într-o ediție nouă, un manual de citire pentru clasa a II-a, editat cu mulți ani în urmă de mai mulți învățători asociați. Al. I. Odobescu, care a ținut în 1878 la Ateneul Român o remarcabilă conferință intitulată **Curcanii,** a scris, fără îndoială, și textul din manualul amintit mai sus, purtînd titlul **Vitejia românilor.** Simplu și pe înțelesul copiilor, Al. I. Odobescu povestește cîteva momente impresionante din istoria războiului pentru neatîrnare, reliefînd, îndeosebi, curajul și vitejia ostașilor români care, „pe ploaie, pe zloată și ninsoare, au zădărît nemilostiv pe turci". În aceste lupte crîncene, „dușmanii noștri — arată Odobescu — au învățat cine sînt acum românii. Turcii au prins groază de **românii cei cu două capete,** căci, din pricina căciulilor umflate ale dorobanților noștri, ei astfel numeau pe acei soldați viteji, cărora, din cauza penei de la căciula lor îmblănită, noi le zicem **Curcani**".

În 1891, G. Coșbuc, împreună cu pedagogul Barbu Constantinescu, scoate o **Carte de citire** destinată școalelor primare, în care reproduce poeziile **Hora de la Plevna, Peneș Curcanul** și **Sergentul** de V. Alecsandri. Totodată, găsim în manual și un amplu text cu caracter istoric despre războiul pentru independență, în care s-ar părea că G. Coșbuc a redactat un fel de **microediție princeps** a scrierii lui **Războiul nostru pentru neatîrnare :** „La 30 august, se arată într-un fragment, s-a hotărît asaltul Griviței. 11 batalioane române și 3 rusești au dat năvală spre redută, prin ploaia de gloanțe. Ajungînd la cel dintîi șanț, căpitanul Valter Măcicineanu s-aruncă peste turci, și în șanț se încinge un măcel grozav" ! Travaliul lui Coșbuc ca autor de manuale școlare a fost fertilizant și pentru creația sa poetică viitoare. (În 1891, va publica poezia **Trei, Doamne, și toți trei,** prima din ciclul consacrat de G. Coșbuc evocării poetice a războiului pentru independența națională). Ulterior, între 1908—1913, G. Coșbuc va colabora din nou la elaborarea unui întreg set de manuale școlare pentru cursul primar. Deoarece, între timp, creația coșbuciană în versuri și proză, pe tematica independenței, a fost extrem de fertilă, în noile manuale sînt incluse, de astă dată, versuri ale poetului **(Dorobanțul, Cîntec ostășesc, Zece Mai)** sau fragmente din proza sa (extrase din **Războiul nostru pentru neatîrnare** și din **Povestea unei coroane de oțel ;** scurte povestiri publicate anterior în „Albina" sau narațiuni scrise în mod special pentru manualele școlare, ca, de pildă, **Ostași viteji).** De altfel, începînd cu ultimul an al secolului trecut, numeroși autori de cărți de citire au găsit în aceste scrieri ale lui G. Coșbuc (dar și în multe altele : **Trei, Doamne, și toți trei, În șanțuri** ș.a.) un material esențial pentru fortificarea filonului educativ patriotic al cărților de școală !...

M. Sadoveanu a fost, de asemenea, un activ și fecund autor de manuale, colaborînd intens la alcătuirea lor, atît înainte de primul război mondial (1908—1916), cît și în epoca interbelică (avînd, la unele, și colaborarea prietenului său G. Topîrceanu). Pare totuși surprinzător faptul că, deși autor al volumului **Povestiri din război** (1905), M. Sadoveanu nu utilizează nici măcar fragmentar aceste povestiri în manualele de citire la care a colaborat, reproducînd, în schimb, numeroase scrieri tematice ale altora, îndeosebi ale lui G. Coșbuc. (Alți autori de manuale au făcut însă apel la fragmente din **Povestiri din război** pentru a ilustra eroismul soldaților români la Grivița, ca, de pildă, : în **Cartea de citire pentru clasa a IV-a urbană** de Cristu S. Negoiescu ș.a., apărută în 1911). Pe de altă parte, M. Sadoveanu scrie, în mod special, pentru unele din manualele la care a colaborat, scurte povestiri nesemnalate pînă în prezent, care sînt, în realitate, un fel de completare a **Povestirilor din război !** Astfel, în povestirea cu titlul **De ziua împăratului (Carte de citire pentru clasa a III-a primară urbană,** 1912—1913) sau **De la Grivița (Cartea de citire pentru clasa a VII-a primară,** 1939—1940). M. Sadoveanu redă artistic spiritul inventiv al soldatului român în găsirea unor mijloace ingenioase de luptă în timpul războiului pentru neatîrnare : împletirea unui poloboc din pari și din nuiele, umplut cu pămînt și mantale rupte, care, rostogolit încet-încet la vale, a constituit un fel de meterez în spatele căruia soldatul Manole și căpitanul său Groza (voluntar bănățean — n.n.) au putut să-și dea seama de pozițiile ocupate de turci. „Ce-o fi vorbit căpitanul cu cei mari, ce-o fi plănuit, nu știu — încheie Sadoveanu — că apoi, a doua zi, la sfîntul Alexandru, românii au dat năvală și au luat Grivița. Cică în cinstea împăratului rusesc, Alexandru al II-lea, ca dar de ziua lui !". Povestirea sadoveniană, scrisă la persoana întîia singular, este plină de dinanism și naturalețe, la fel, de altfel, ca și aceea intitulată **Cum a fost la Plevna (Carte de citire pentru clasa a VII-a primară,** 1939—1940), care începe cu sfătoșenie : „Maiorul și-a adus două companii de băieți buni, tot unul și unul, iuți la picior și inimoși ca niște dulăi, între care pe mine, pe văru-miu Ilie al Catrinei zis Ursu, și pe un fin al tatei, Nicolae al Marandei din Grămășeni". Atmosfera bătăliei de la Plevna este redată în toate aspectele ei întunecate, cu notații sugestive pline de autenticitate. După ce steagul românesc a fost înfipt sus, pe redută, scrie Sadoveanu în finalul povestirii sale : „Deodată se aud mii de guri strigînd **Alah** și împușcăturile încetară, valurile de fum se împrăștiară mînate de vînt și fesurile pieriră. Turci cu cai, cu tunuri, cu muniții, fugeau ca nebunii, se uitau îndărăt și dădeau buzna unii peste alții ; iar tunurile și călăreții nu mergeau pe pămînt, ci pe drum viu de trupuri omenești". Și această povestire inedită a lui M. Sadoveanu s-ar cuveni încorporată, fără ezitare, într-o viitoare nouă ediție a **Povestirilor din război !**

Scriitorul I.A. Bassarabescu a fost și el autor de cărți de citire (1926), pentru care a scris și cîteva texte despre ostașii războiului pentru independență ca, de pildă, **Iubirea de țară.** Mai realizată, însă, artistic este povestirea sa **Tudor,** nesemnalată nicăieri pînă în prezent și reprodusă în **Carte de citire pentru clasa a VII-a primară** de Apostol D. Culea și D.V. Țoni (1935), precum și în **Cartea de citire pentru clasa a IV-a primară,** editată, în 1938, de Ministerul Educației Naționale. Tematica din **Tudor** este înrudită cu cea din **Sergentul** de V. Alecsandri : Într-un spital, sînt mai mulți soldați răniți, toți din același batalion. Într-o zi, este adus rănit și maiorul lor, care, constatînd că sergentul Tudor, stegarul batalionului său, are ambele picioare retezate, ia poziție militărească și-l salută cu respect pe Tudor. Apoi, drept lămurire, arată că pe cînd toți ceilalți, răniți mai ușor, sînt doar niște **bravi,** Tudor este, în schimb, un adevărat ***erou,*** *„și în fața eroilor țării — spune* maiorul — trebuie să ne plecăm cu toții cu respect".

În etapa interbelică, scriitorul I. Al. Brătescu-Voinești a colaborat intens și el la elaborarea și editarea mai multor manuale de citire pentru cursul primar. Pentru unele din aceste manuale a scris și texte speciale în legătură cu războiul pentru neatîrnare. Amintim, în acest sens, de bucata **Trecerea armatei române peste Dunăre (Carte de citire pentru clasa a III-a primară,** 1928), din care citățm un fragment impresionant : „În zorii zilei de 20 august, trecerea începu... Priveliștea era măreață. Răsunau luncile Dunării de strigătele vesele ale românilor... Se mirau străinii ce se strîngeau în cîrduri să vadă pe români ! Credeau că sînt oști îmbătrînite în lupte, văzîndu-le cu atîta curaj și bărbăție !".

De altfel, după 1900, îndeosebi în cărțile de citire alcătuite de învățători, prind să-și găsească un loc tot mai mare și unele texte create anume de autorii acestor manuale în legătură cu vitejia românilor la Grivița, Plevna, Smîrdan, Vidin. Chiar dacă, din punct de vedere artistic, *nu erau totdeauna prea* reușite, bucățile amintite urmăreau să apropie **conținutul și forma lor** cît mai mult de mentalitatea copiilor de vîrsta școlii primare. În acest sens, citățm : **Mama Varvara** (în **Carte de citire pentru clasa a III-a primară urbană** de G.D. Scraba, 1900), **Valter Mărăcineanu** și **Căpitanul Romano Mihail** (în manualele de citire ale lui G.I. Ionescu-Gion și ale colaboratorilor săi), **Apărarea steagului** (în **Carte de citire pentru clasa a IV-a urbană** de Cristu S. Negoiescu ș.a., 1911) etc.

Deoarece în manualele de citire pentru clasele a III-a și a IV-a, editate după 1880, încep să fie introduse și bucăți narative cu caracter istoric (grupate, uneori, într-un capitol deosebit, ca o succintă istorie națională), vom aminti, aici, și de unele aspecte ale textelor consacrate evenimentelor care au dus la cucerirea independenței de stat a României. Textele de istorie redau, uneori mai sumar, alteori mai amănunțit, datele istorice esențiale. Totodată, deși, adesea, ele sînt tributare unor relatări sau interpretări nu totdeauna exacte ale faptelor, totuși cele mai multe din aceste materiale au vehiculat și ele, în conștiința elevilor, idei și sentimente capabile să genereze, de cele mai multe ori, înalte sentimente patriotice. Am semnala, mai ales, faptul că multe din aceste texte au inclus, în cuvinte anumite fraze emoționante despre eroismul armatei române în timpul războiului de neatîrnare și despre importanța cuceririi independenței de stat pentru dezvoltarea poporului român. Iată în această privință un citat semnificativ din **Cartea de citire pentru clasa a IV-a urbană** de Cristu S. Negoiescu ș.a. (1911) : „În lupta pentru cucerirea Griviței, românii fură măreți. Deși respinși de trei ori, ei reveniră pentru a patra oară la atac și izbutiră de astă dată să ajungă sus la parapet și să împlînte steagul românesc pe crîncena redută. Smulgerea redutei Griviția din mîinile turcilor ridică *foarte mult valoarea* trupelor române în ochii lumii întregi. Țara fu cuprinsă de o bucurie de nedescris !..." Iar scriitorul D.D. Pătrășcanu relatînd, în calitatea sa de profesor de istorie, aceste evenimente istorice, sublinia cu emoție : „Neatîrnarea am plătit-o cu sîngele ostașilor români. S-o apărăm cu prețul vieții noastre. Viața fără libertate nu merită a fi trăită !" **(Carte de citire pentru clasa a III-a primară,** 1928).

Oprim aici ilustrările noastre, deși numărul acestora ar putea fi mult sporit !... Un fapt e însă incontestabil. De-a lungul anilor, școala noastră primară, mai ales cu ajutorul celor mai bune texte din manualele sale de citire, s-a străduit să contribuie cu cinste la plămădirea unei conștiințe naționale elevate la tinerele generații, care au făcut, mai apoi, ca bărbăția, curajul și eroismul oștirii române, în timpul primului război mondial sau al războiului antihitlerist, să fie recunoscute și glorificate pe drept chiar și de străini !... Înainte de a *termina articolul nostru, credem că nu e* lipsită de interes menționarea că, în perioada interbelică, manualele de citire au acordat o pondere tot mai mare textelor legate de *eroismul soldatului român în timpul primului* război mondial decît acelora referitoare la războiul pentru independență, iar după 23 august 1944, evocarea vitejiei ostașilor noștri în războaiele din 1877—1878 și 1916—1918 s-a îmbinat, de multe ori armonios, cu zugrăvirea vibrantă a măreților fapte de arme ale oștirii române în timpul insurecției armate și al războiului antihitlerist. Și e firesc să fie așa ! Educația patriotică în școală impune ca istoria poporului, în toată desfășurarea ei ascendentă, să fie veșnic vie și prezentă în inima tinerei generații.

INFORMAREA POLITICĂ
mijloc important în realizarea educației comuniste a elevilor

PAVEL PETROMAN, RADU PETRU

Proces unitar de dezvoltare multilaterală a personalității, educația se realizează în cadrul fiecărei activități, cu un accent mai pronunțat pe una sau alta din laturile sale, în raport cu conținutul valorilor sociale pe care și le însușesc elevii, cu stadiul dezvoltării lor, cu cerințele sociale.

Așa cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu „putem spune că, într-adevăr, odată cu dezvoltarea generală, în ritm intens, a societății noastre, se desfășoară o activitate tot mai susținută în domeniul formării omului nou, căruia îi datorăm, pînă la urmă, tot ceea ce am realizat în România". În funcție de rezultatele obținute, în raport cu sarcinile ce le incumbă procesul formării omului, în etapa actuală e necesar ca toți cei care lucrează în învățămînt să-și concentreze eforturile, într-o măsură mai mare, în direcția educării politico-ideologice a tineretului, înțelegînd întru totul aprecierea secretarului general al partidului, „că nu poate fi considerat educator bun, profesor bun acela care nu desfășoară și o intensă activitate politico-educativă în rîndul elevilor și studenților".

Indispensabilă omului, prosperității acestuia, progresului societății, activitatea educațională este un sistem perfectibil, fapt ce se realizează permanent prin politica școlară a partidului pe baza evaluării rezultatelor obținute. Documentele de partid apărute în ultimii ani cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului nostru de toate gradele, Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative, jalonează cu deosebită claritate nu numai direcțiile în care a fost și este necesar să se desfășoare aceste acți-

uni, ci indică chiar și soluții concrete de realizare. Din suita măsurilor preconizate în capitolul „Pregătirea practică și educarea politică, revoluționară, socialistă a preșcolarilor, elevilor și studenților" face parte și introducerea, începînd cu anul școlar 1976–1977, în învățămîntul gimnazial și liceal, profesional și postliceal, în fiecare clasă, o dată la două săptămîni, a unei **ore de informare politică.**

Informarea politică a elevilor nu a fost și nici nu poate fi apreciată drept o acțiune subsidiară în contextul acțiunilor educaționale. Ea se integrează complexului acțiunilor educaționale menite să contribuie la transformarea elevului într-o personalitate, într-un om capabil să se integreze activ în contextul cerințelor societății noastre, în stare să contribuie în mod conștient la progresul acesteia cu întregul său potențial. Așadar, informarea politică nu-i și nici nu trebuie privită ca ceva conjunctural, subiectiv, ci ca o acțiune fundamentală intrinsecă celei de informare în general, de pregătire politică, organizată, permanentă și instituționalizată. Documentele de partid, tovarășul Nicolae Ceaușescu însuși a subliniat în repetate rînduri necesitatea intensificării activității de cunoaștere comprehensivă a politicii partidului, de popularizare științifică a acesteia, asupra responsabilității ce revine tuturor acelora care o realizează, implicit cadrelor didactice. Ea este o componentă a educației ideologice, politice și ocupă un loc primordial în realizarea parametrilor acesteia, fiind, concomitent, condiția sine qua non a cunoașterii concrete, obiective a hotărîrilor de partid și a legilor țării, a măsurilor stabilite pe plan central, a evenimentelor, a realităților locale, a problemelor dezvoltării țării noastre, județului, orașului și comunei în care trăiesc și învață cei educați.

Informarea politică a elevilor în general, se realizează :

În cadrul tuturor **formelor de organizare și desfășurare a procesului de învățămînt** (lecție, activitate în cabinet, laborator, excursie, cerc, studiu individual etc.). În această situație ea este integrată în mod firesc naturii uneia din formele de învățămînt menționate și constă în actualizarea celor transmise și însușite de elevi. Orice informare realizată forțat este însă în măsură să estompeze semnificația trimiterilor ori implicării datelor sau evenimentelor politice de referință, dacă nu e făcută în mod oportun și natural. De exemplu, în predarea — învățarea temei „Liviu Rebreanu, Răscoala", profesorul va conduce în așa fel comentariul, încît nu va trece peste sublinierea situației actuale a țăranului, peste măsurile întreprinse în țara noastră în vederea optimizării vieții sale și, în acest an, nu va eluda măsurile întreprinse în scopul evocării răscoalei țăranilor din 1907. În cazul predării — învățării capitolului „Conștiința" (la psihologie) va porni de la prevederea înscrisă în cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea cadrelor didactice din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic cu privire la necesitatea formării conștiinței socialiste a omului nou, capabil să se integreze rapid într-o activitate social-utilă. Bineînțeles, acestea, în anul școlar curent și la momentul potrivit, deoarece în viitor intervenția cadrului didactic ține exact de ceea ce înseamnă racordarea la problemele zilei și acestea pot fi cu alt prilej altele cu aceeași semnificație sau mai mare. De reținut însă faptul că racordarea trebuie făcută pe nesimțite, în mod firesc, în slujba și pentru educarea multilaterală a elevilor.

Prin **acțiuni de masă** ca : medalion politic, de exemplu, „Nicolae Ceaușescu promotor neobosit al principiilor egalității în drepturi, respectului, independenței și suveranității naționale, neamestecului în treburile interne și avantajului reciproc — chezășia dezvoltării unor raporturi viabile între națiuni" ; simpozion politic — „Independența națională" ; întîlniri cu activiști de partid și de stat cu ocazia cărora pot fi organizate expuneri și discuții pe anumite teme politice, cum ar fi : Relațiile României cu Occidentul, Rolul țării noastre în cadrul Organizației Națiunilor Unite, Vizita tovarășului Nicolae Ceaușescu în Uniunea Sovietică, România în lume etc. ; dezbaterea unui articol din presă, a unei suite de articole dintr-o revistă, în raport cu o temă dată, de exemplu : Interviul acordat de președintele Nicolae Ceaușescu săptămînalului „The New Republic" și cotidianului „The Washington Star" din S.U.A. sau „România — factor activ în desfășurarea lucrărilor Organizației Națiunilor Unite" etc. ; cadran politic, de exemplu, Județul Timiș în contextul economiei naționale, România pe meridianele lumii etc.

Acțiunile din această categorie se organizează cu elevii dintr-un an de studiu, dintr-un liceu ori din internat. Tematica abordată în cadrul lor e mai largă și în nici un caz nu va repeta ori anticipa pe cea de la ora de informare politică. Organizarea și desfășurarea lor are loc periodic, conform planificării activității educaționale realizate la nivelul consiliului de conducere al liceului sau al școlii.

Prin **studiu individual** realizat pe baza listelor bibliografice, presei, în general, la recomandarea organizației U.T.C., a profesorului-diriginte sau din proprie inițiativă. Corolar al activității concepute și desfășurate în școală, studiul individual este și trebuie să fie, în egală măsură, consecința organizării metodice a celor dintîi cu atît mai mult, cu cît știm și subscriem ideii că priceperile și deprinderile sînt rezultatul tehnologiei întrebuințate în munca cu elevii. Aceasta cu atît mai mult, cu cît procesul de asimilare cognitivă sau intelectuală

este văzut și tratat ca un proces recompensator prin el însuși. În această situație, după opinia noastră, informarea politică, în general, asemenea oricărei activități de transmitere și însușire a cunoștințelor poate și trebuie să contribuie la înarmarea elevilor cu priceperi și deprinderi de muncă independentă, prin excelență, cu priceperi și deprinderi de a citi sau studia ziarul ori revista, de a urmări o problemă în presă, în timp (două săptămîni, o lună, sau mai mult), de a decupa, fișa ori conspecta materiale, în funcție de o temă dată, în raport cu preocupările personale.

Prin ore speciale de informare politică ; în cadrul acestora se vor purta discuții în spiritul concepției revoluționare a partidului nostru, asupra principalelor evenimente de ordin economic, social și politic care au loc în perioada respectivă, se vor explica pe larg conținutul și însemnătatea diferitelor hotărîri de partid și de stat, acțiunile întreprinse de partidul și statul nostru în diferite domenii de activitate pe plan intern și internațional, participarea României la diferite manifestări internaționale. Concomitent, elevii vor fi informați asupra principalelor evenimente și realizări obținute în dezvoltarea social-economică a județului.

Organizarea, pregătirea și desfășurarea orelor de informare politică trebuie să asigure informarea elevilor, înțelegerea și pătrunderea acestora de semnificațiile hotărîrilor, măsurilor, evenimentelor și problemelor abordate în cadrul lor, să-i determine să acționeze în congruență cu ele, în mod conștient. Zelul pentru date, preocuparea pentru latura cantitativă, încărcarea orei și implicit a memoriei elevilor cu citate și formule stereotipe, neînțelese de ei, diminuează valoarea informării politice, obiectiv de profundă semnificație civică, democratică și educativă, o acțiune largă, permanentă a partidului, o sarcină de fiecare zi a tuturor unităților de învățămînt.

Reducerea orei de informare politică — mijloc important în dobîndirea culturii politice — la informarea în sine, la instrucția simplă, la memorarea mecanică a datelor și evenimentelor, fără a le sădi pe terenul fertil al concepției despre lume și societate a partidului nostru, materialismul dialectic și istoric în ansamblu, afectează eficiența sa. Informarea și acțiunea politică sînt și trebuie să rămînă în corelația dialectică cunoscută ; cea dintîi este indispensabilă acțiunii și își găsește rațiunea în cea de-a doua ; cea de-a doua, la rîndul ei, acțiunea politică, nu poate fi concepută decît ca imanentă activității conștiente, călăuzite de scopuri gîndite și consecvente. Prin urmare, **informăm elevii ca să devină oameni politici, ca să poată acționa ferm pentru înfăptuirea politicii partidului și statului nostru, ca să participe plenar la înfăptuirea ei, cu forța fizică și psihică de care dispun.** În acest caz, ora de informare concepută să-i determine pe elevi, la început, iar apoi să-i obișnuiască să urmărească cu atenție cronica evenimentelor săptămînale din ziare sau reviste, emisiunile de radio și televiziune difuzate în acest scop, contribuie și în acest fel la lărgirea orizontului de cunoaștere, la asigurarea dezvoltării lor multilaterale. Înarmarea elevilor cu arta de a citi ziarul sau revista, de a lucra cu ele, în general, constituie o reușită inestimabilă în realizarea dezideratului de formare a omului multidimensional. Prin urmare, orele de informare politică, pe lîngă faptul că prin conținutul lor contribuie la îmbogățirea minții elevilor cu un cuantum de cunoștințe politice, la formarea convingerilor și atitudinilor comuniste constituie și forme importante de angajare a elevilor la munca intelectuală, de înarmare a lor cu priceperi și deprinderi de muncă independentă, un pas în direcția pregătirii lor pentru educația permanentă.

În luna octombrie 1976, de exemplu, temele informării stabilite de noi în colaborare cu consiliile de conducere ale liceelor din Timișoara, pe grupe de clasă, au fost : România factor activ în promovarea păcii și înțelegerii între popoare ; Aportul Organizației Națiunilor Unite la rezolvarea problemelor internaționale ; Pentru instaurarea păcii în lume (cu referiri la evoluția situației din Orientul Mijlociu și Africa Australă) ; Strîns unit în jurul partidului, întregul nostru popor angajat pe frontul luptei împotriva efectelor intemperiilor, pentru strîngerea și depozitarea fără pierderi a întregii recolte ; Încordări pe frontul social în lumea capitalistă ; Înfăptuim neabătut indicațiile secretarului general al partidului.

Cadrele didactice desemnate să realizeze informarea politică le-au adaptat cerințelor colectivelor claselor cu care le-au organizat, în raport cu vîrsta, anul de studiu, preocupările și interesele manifestate de majoritatea elevilor dintr-un colectiv sau altul. Iată, de exemplu, planul dezbaterii realizate pe tema „România, factor activ în promovarea păcii și înțelegerii depline între popoare" (anul al IV-lea).

1. Ședința Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R.

a) Examinarea rezultatelor întîlnirilor tovarășului Nicolae Ceaușescu cu tovarășul Todor Jivkov și Edward Gierek ; aportul celor două întîlniri la întărirea colaborării frățești româno-bulgare și româno-polone ; contribuția rezultatelor celor două întîlniri la sporirea prestigiului socialismului în lume ;

b) România-promotor activ al relațiilor și contactelor largi cu toate țările lumii, fără deosebire de orînduire socială în concordanță cu cerințele coexistenței pașnice ; vizita în România a regelui Baudouin, moment de referință în analele bunelor raporturi între România și Belgia ; vizita primului ministru al guvernului Republicii Democratice Sao Tome și Principe și a viceprim-ministrului pentru afacerile externe al guvernului Kampuchiei Democrate.

2. Repere fundamentale pe agenda O.N.U. – rezolvarea într-un spirit nou a problemelor acute ce frămîntă omenirea. Problematica actualei sesiuni O.N.U., *România factor activ în găsirea soluțiilor pentru* rezolvarea problemelor ce frămîntă lumea.

În stabilirea tematicii, consiliile de conducere ale liceelor au avut în vedere Cronica săptămînii publicată în „Scînteia", problematica articolelor și reportajelor inserate în principalele organe de presă, inclusiv cele județene, preocupările și nedumeririle colectivelor de elevi asupra unor probleme internaționale. Tematica informărilor politice se stabilește de regulă la începutul fiecărei săptămîni și se îmbunătățește pe parcurs, în raport cu evenimentele, în funcție de particularitățile psihice și de vîrstă ale membrilor colectivelor de elevi. Tema orei se comunică din timp elevilor. În realizarea ei sînt utilizate metode și procedee dintre cele mai variate, inclusiv mijloacele tehnice audio-vizuale. Materialele utilizate în pregătirea orei de informare politică – ziare, reviste, emisiunile de radio și de televiziune (înregistrate), fotografii, decupaje, extrase – sînt folosite ulterior și în desfășurarea ei, bineînțeles, fără să se abuzeze prea mult ; orice exces i-ar putea frusta pe elevi de înțelegerea și însușirea semnificațiilor datelor și evenimentelor aduse în discuție. În cazul temei al cărei plan de dezbatere l-am prezentat, de exemplu, au fost întrebuințate imagini reprezentînd momente din întîlnirile tovarășului Nicolae Ceaușescu cu diferiți conducători de partid și de stat reproduse cu ajutorul epidiascopului ; fragmente înregistrate pe bandă din emisiunile radio și televiziune, ziare, extrase, harta politică a lumii pe care erau marcate relațiile diplomatice, politice și economice ale României cu țările din lume și printr-o culoare deosebită cele în discuție. Menționăm că orele de informare în școlile din județul nostru se desfășoară eșalonat, în așa fel, încît să poată fi urmărite de membrii consiliului de conducere al școlii, care contribuie, în această etapă de început, efectiv la îndrumarea pregătirii, conceperii ca dialoguri active ale diriginților cu colectivele de elevi.

Redau în continuare planul orei de informare politică realizată la clasa a VI-a, cu tema : „Strîns unit în jurul partidului, întregul nostru popor angajat pe frontul luptei împotriva efectelor intemperiilor, pentru strîngerea și depozitarea recoltei" ;

1. La chemarea partidului poporul nostru participă cu întreaga sa forță la strîngerea recoltei.

2. Prezența secretarului general în mijlocul lucrătorilor ogoarelor, imbold în muncă și exemplu demn de urmat de fiecare cetățean al patriei noastre.

3. Pionierii alături de oamenii ogoarelor, alături de utecîști la marea bătălie a toamnei pentru strîngerea și depozitarea fără pierderi a recoltei.

4. Pionierii din județul nostru, toți pionierii din școala noastră participă alături de oamenii muncii la strîngerea recoltei.

În dezbaterea problemelor cuprinse în acest plan elevii au urmărit revista „Cutezătorii', emisiunile radio și TV consacrate copiilor, ziarele locale, gazetele de perete din liceu : „Semafor", „Gazeta noastră" și colțul destinat informării la zi a elevilor intitulat : „Astăzi în lume, în țară, în județ și la noi în școală" (aici sînt decupate și afișate articolele și reportajele cele mai semnificative apărute în presa centrală și locală, note și informări succinte redactate pe înțelesul tuturor elevilor). În desfășurarea orei profesorul a introdus imagini apărute în presă, fragmente din cuvîntările secretarului general al partidului, rostite cu prilejul vizitelor efectuate în județele patriei, date privind aportul elevilor din clasă sau școală la recoltarea produselor din comună, situația globală în județul Timiș, harta țării și a județului. Concomitent a ajutat elevii să caute informarea în presa lor sau în „Scînteia tineretului".

Concluzionînd asupra celor spuse, credem că informarea politică nu trebuie tratată ca o activitate de informare în general, ci ca o problemă practică, deoarece, cu cît tinerii vor fi mai bine informați, cu atît vor înțelege mai bine justețea politicii partidului, cerințele pe care le ridică aplicarea ei, esența și însemnătatea, caracterul necesar al diferitelor măsuri ce se adoptă.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, **Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România,** prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, Editura politică, București, 1976, p. 41.
2. Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntul politic.** „Scînteia", 8 octombrie 1976.
3. **Ibidem**
4. Ioan Erhan — **Informarea politică a comuniștilor, a tuturor cetățenilor,** „Scînteia" nr. 10621.
5. Emile Faguet — **Arta de a citi,** Ed. Albatros, 1974.
6. Mircea Herivan — **Educația la timpul viitor,** Ed. Albatros, 1976.
7. Jerom. S. Bruner — **Pentru o teorie a instruirii,** București, 1970, Editura didactică și pedagogică.
8. * * * — Indicațiile M.E.I. cuprinse în Ordinul Ministerului Educației și Învățămîntului, 8340/1976.
9. Ion Roman — **Rolul formativ al dezbaterilor etico-politice,** „Forum", Științe sociale, anul V, 1973, nr. 2,
10. Golianu Alexandru — **Metodica studiului politic, ideologic,** Editura politică, București , 1972, pag. 50—113, 136—156.
11. P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu — **Activitatea U.T.C. în școală,** Ed. politică, Buc., 1966.

CONTURAREA UNEI CONCEPȚII ȘI ATITUDINI NOVATOARE FAȚĂ DE ÎNVĂȚĂTURĂ

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN

Considerînd drept caracteristic faptul că revoluția științifico-tehnică contemporană este însoțită de explozia informațională care produce nu numai sporuri cantitative continue în perimetrul cunoașterii și progresului, ci și mutații calitative, de esență, în însăși ceea ce denumim cultură și civilizație, în natura și caracterul muncii, care se intelectualizează din ce în ce mai profund și mai amplu și devine din ce în ce mai mult activitate creatoare, este vădit necesar să abordăm într-un mod nou procesul formării, devenirii și cultivării personalității umane. Tipul de personalitate, pe care trebuie să-l formeze școala și societatea noastră este, din multe puncte de vedere un prototip uman nou, respectiv „modelul de personalitate cerut de societatea însăși" [1]. Unind munca cu învățătura, asigurînd treptat, sistematic și în mod adecvat, ridicarea de la nivelul experienței la cel al înțelegerii teoretice și al conștiinței de sine, învățîndu-i pe elevi să acționeze curajos, fără să se teamă de greutăți, de muncă și de luptă, **„școala trebuie să-i pregătească pe tineri ca adevărați revoluționari..."** să le cultive în mod conștient și perseverent năzuința **„de a se autoperfecționa și a se autodepăși neincetat, de a-și spori, prin lărgirea orizontului de cunoștințe, printr-o pregătire tot mai intensă capacitatea sa creatoare"**[2].

Învățămîntul trebuie să se adapteze pentru aceasta, în mod hotărît la viitor, să-și reconsidere problemele, obiectivele și mijloacele de acțiune educativă pentru ca să poată deveni într-adevăr promotor al viitorului și nu numai un bilanț mai mult sau mai puțin reușit al culturii trecutului. Toate aceste aspecte îmbracă munca și învățătura în veșmîntul, dacă ne putem exprima așa, educației globale și permanente. Aceasta înseamnă că învățătura devine o preocupare permanentă și o condiție sine qua non a dezvoltării, a afirmării și perfecționării neîntrerupte a personalității umane.

În esență, contribuția învățămîntului la ridicarea patriei pe cele mai înalte culmi de progres și civilizație, astfel cum au fost ele prefigurate în Programul Partidului Comunist Român adoptat la Congresul al XI-lea, pun, la ordinea zilei — orientarea fermă a întregului învățămînt spre realizarea obiectivului educațional fundamental formulat cîndva de Marx și anume : „dezvoltarea universală totală a forțelor productive ale individului".

În condițiile actuale „dezvoltarea forțelor creative ale fiecărui individ dobîndește, treptat, caracterul unei mărimi hotărîtoare în dezvoltarea civilizației contemporane" [3] și, astfel, **dezvoltarea treptată a forțelor creatoare ale fiecărui individ devine mărime hotărîtoare și a instrucției și educației moderne în ansamblul ei, esență a conținutului și eficienței învățăturii.** Spirit novator față de învățătură înseamnă prin urmare, a înțelege, înainte de toate, învățarea nu numai ca mod de însușire a unui anumit cuantum de cunoștințe, ci ca pe un **proces eminamente creator,** de elaborare și prelucrare intelectuală intensă, de formare și cultivare a aptitudinilor și capacităților de descoperire, cunoaștere și cît mai buna utilizare a resurselor umane proprii, atît de către educator, cît și de către elev. Învățătura devine, în acest fel, un mijloc fundamental de a cultiva acel „om care creează valori și se creează pe sine ca valoare" [4], în mod conștient și deliberat.

În acest spirit, autentica egalizare a șanselor în învățămînt nu înseamnă uniformizare, aducerea la același numitor a unor individualități distincte, ci, dimpotrivă, dife-

[1] Stanciu Stoian, *Educație și tehnologie*, E.D.P., Buc., 1972, p. 167.
[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Forumul Tineretului*, „Scînteia", 4 noembrie, 1975.
[3] Radovan Richta și colectiv, *Civilizația la răscruce*, Ed. politică, Buc., p. 187.
[4] Mikel Dufrenne, *Pentru oni*, Ed. politică, Buc., 1971, p. 223.

renţiere şi optimizare. Formarea şi valorificarea individualităţii copilului, dezvoltarea ei creatoare, plenară, trebuie să capete caracter mai accentuat printre obiectivele educative, să devină ţel prioritar în procesul de organizare şi optimizare a învăţării. Învăţarea novatoare nu va însemna, deci, pretenţia iraţională, şi aşa sortită eşecului, de a atinge cu toţi elevii acelaşi tip şi nivel de „performanţă" şcolară, ci, dimpotrivă, descoperirea şi punerea pe deplin în valoare, în mod individual şi diferenţiat, pe un fond de cultură şi instrucţie comun, a aptitudinilor şi disponibilităţilor fiecărui elev, a specificităţii creativităţii, potenţialului de inventivitate, originalitate şi spirit practic. „Identificarea acestor capacităţi şi asigurarea disponibilităţilor lor constituie pentru instruire probleme de importanţă excepţională" [5]. Tocmai de aceea, **printre obiectivele prioritare ale învăţării trebuie stabilite cele ale formării spiritului novator şi creator** care, potrivit unor autori, nu este altceva decît „productivitatea în domeniul ideilor, invenţia, fecunditatea intelectuală şi imaginaţia" [6].

O astfel de viziune asupra învăţăturii implică o fundamentală schimbare a mentalităţii cadrelor didactice, a tuturor celor chemaţi să contribuie la reuşita desfăşurare a acestui proces de **formare la copii şi tineri a priceperii de a învăţa ca premisă a priceperii de a trăi.** Pentru aceasta educatorul (învăţător sau profesor) trebuie să încurajeze şi să cultive pe toate căile şi prin toate mijloacele gîndirea divergentă şi problematică, novatoare (care presupune nu o soluţie unică, ci o pluralitate de răspunsuri, ipoteze, încercări la o temă de cunoaştere), să susţină şi să stimuleze la elevi năzuinţa de a căuta şi descoperi adevărul cu forţele proprii, de a prospecta şi imagina planuri sau proiecte alternative, de a întreţine dialogul sincer, cu exprimarea deschisă şi fără reţinere a îndoielilor, incertitudinilor. Dialogul cu profesorul să devină cadru de dezbatere, de clarificare şi adîncire a cunoaşterii, de descoperire prin iniţiativă şi cooperare a adevărului, deoarece „modul în care se formulează cerinţele faţă de calitatea muncii elevului are mare importanţă" şi „educarea spiritului de răspundere faţă de munca de învăţare este strîns legată de formarea altei trăsături importante a şcolarului : spiritul de independenţă în muncă" [7].

Profesorul va pune frecvent elevilor săi întrebări de tipul : „Vă puteţi imagina şi alte mijloace, căi, metode (rezolvări, ipoteze, posibilităţi) în soluţionarea acestei probleme ?". Şi-i va deprinde cu procedee optimale de învăţare, de căutare activă, prin comparare şi confruntare, de opţiune motivată şi temeinic argumentată, susţinută cu pasiune, **dezvoltîndu-le cu răbdare şi stăruinţă discernămîntul, curajul opiniei proprii, spiritul novator,** mobilitatea, cutezanţa şi flexibilitatea gîndirii şi a atitudinilor, inteligenţa. Renumitul fiziolog finlandez Ragnar Arthur Granit arăta că : „Una din cele mai importante sarcini ale unui profesor : de a încuraja dezvoltarea unei judecăţi critice"... şi de a-şi asuma „marea răspundere de a fi un mentor al unui tineret mai exigent, mai cult şi mai deschis noului decît oricînd" [8].

De cadrele didactice depinde nivelul utilizării şi valorificării factorilor de mobilizare a elevilor, de punerea în acţiune a tuturor mijloacelor de care dispun aceştia pentru o învăţare sistematică, eficientă şi perseverentă. Această preocupare face necesară intervenţia factorilor motivaţionali şi educarea aspiraţiilor şi idealurilor de viaţă ale elevilor, factori insuficient de bine cunoscuţi şi mînuiţi încă în practica pedagogică [9] ceea ce presupune, firesc, să se dezvolte la elev interesul pentru ceea ce învaţă şi împreună cu aceasta, să i se cultive „un sistem adecvat de atitudini şi valori privind activitatea intelectuală în general" [10].

Ceea ce trebuie să aibă un caracter precumpănitor, în a aprecia şi evalua calitatea învăţării, trebuie să fie atitudinea elevului, punerea în valoare a aptitudinilor, năzuinţa şi efortul de perfecţionare, nivelul de aspiraţie a copilului şi voinţa de a învăţa. Aceşti indicatori de calitate în munca de învăţare nu mai pot fi evaluaţi prin note, ci presupune din partea cadrului didactic aptitudinea de a crea un climat stimulativ în care să se îmbine armonios atitudinea exigentă cu tactul şi sensibilitatea, cu receptivitatea faţă de orice progres în munca elevilor săi, cu competenţa mînuirii eficiente a factorilor motivaţionali şi de mobilizare, să determine nuanţarea atitudinilor în cadrul colectivului de elevi, prin cultivarea discernămîntului şi a unor criterii valorice de apreciere a muncii fiecăruia.

Ca atare, în evaluarea şi aprecierea muncii de învăţare trebuie ca accentul să treacă în mod hotărît de pe aspectul informativ pe cel formativ. O anumită mentalitate a educatorilor trebuie schimbată şi în această privinţă (nu trebuie dramatizate insuccesele la învăţătură, mai cu seamă atunci cînd ele sînt rodul unor eforturi, căutări şi încercări neizbutite, dar conştiincioase şi stăruitoare), adoptînd principiul educativ potrivit căruia „uneori eşecurile sînt mai fecunde decît izbînzile" [11]. În orice caz, trebuie vegheat ca nu cumva de teamă sau datorită unor ne-

---

[5] Robert Gagné, *Condiţiile învăţării*, E.D.P., Buc., 1975.

[6] vezi Bertrand Schwartz, *Educaţia mîine*, E.D.P., Buc., 1976.

[7] L. V. Blagonadejina, *Probleme psihologice ale organizării muncii de învăţare*, E.S.D.P., Buc., p. 15—17, 1962.

[8] vezi volumul *Există un secret al celebrităţii ?*, Ed. politică, 1975, p. 109.

[9] Mihai Ralea, *Observaţii de bun simţ asupra culturii*, din vol. „Comentarii şi sugestii", Casa şcoalelor, 1928.
vezi vol. lui Michel Gilly, *Bon élève, mauvais élève*, Paris, 1968, p. 16.

[10] Jerome S. Bruner, *Procesul educaţiei intelectuale*, Ed. ştiinţifică, Buc., 1970, p. 92.

[11] Paul Everac, *Dialoguri contemporane*, Ed. politică, Buc., 1971, p. 227.

fericite experiențe ale riscului unui „eșec", copiilor să le fie diminuate sau chiar anihilate spiritul novator, imaginația, creativitatea. Educatorul trebuie să modeleze în așa fel atitudinile elevilor încît aceștia să îndrăznească să-i ridice probleme, să-și exprime față de profesor cu încredere, fără rețineri, nedumeririle, îndoieli chiar, întrucît spirit creator posedă nu atît cel care știe să rezolve probleme, cît cel care-și pune probleme.

În soluționarea reală a acestei complexe probleme de educație trebuie ținut seama și de faptul că în general „copiii timizi și inhibați sînt cel mai frecvent subapreciați ; ei au nevoie de un demaraj mai lung și pentru a pune la iveală adevărata lor capacitate și a reacționa prin adaptare la situații..." [12].

Se impune reflecției încă o observație cu caracter principal și anume caracterul în general relativ al insuccesului la învățătură, nu rareori confirmat de evoluția intelectuală și profesională ulterioară a elevului, relația dinamică, complexă, dialectică între succes și insucces școlar, iar pe un plan mai larg între succes (insucces) și dezvoltare (cultivare), respectiv constituirea și perfecționarea personalității umane. Așa după cum nu poate exista în viață, în orice domeniu de activitate, un succes total și imuabil, tot astfel nu poate exista un insucces definitiv și global în domeniul învățăturii. Procesul dezvoltării însăși este o trecere alternativă și reciprocă de la succes la insucces, de rezolvare continuă, dialectică și creatoare a contradicțiilor obiective ale acestor laturi ale procesului unic de progres în și prin învățare, ca de altfel în toate celelalte sfere ale activității umane.

Ca și înaintarea în timp și progresul continuu la învățătură „nu înseamnă o „comulative evolution" realizîndu-se de la sine și prin sine, ci o dezvoltare contradictorie ce-și croiește drum, printr-un cîmp eterogen de evenimente întîmplătoare" [13]. Ceea ce trebuie înțeles și practicat este dezvoltarea „nu prin acumularea întîmplării ci prin „organizarea întîmplării", cu alte cuvinte eliberarea treptată a evoluției școlare de sub dominația factorilor incidentali și întîmplători.

Această optică ne face să enunțăm principiul potrivit căruia **egalizarea șanselor în învățămînt înseamnă de fapt a crea o șansă optimă de muncă și de succes pentru fiecare,** desigur, succes de un anumit nivel, potrivit cu posibilitățile sale reale, dar atent și optim, stăruitor și pe deplin valorificate în procesul educației.

Se înțelege că teza enunțată presupune acceptarea ideii de pluralism al succesului (în sensul multitudinilor manifestărilor sale), ceea ce înseamnă că poziția și atitudinea educativă fundamentală a școlii și cadrelor didactice față de progresul lor la învățătură al elevilor ar fi cuprinsă în formularea : acces la succes în mod egal, tuturor, la succese de un anumit nivel fiecăruia, potrivit cu posibilitățile sale.

Se impune pentru aceasta ca necesitate stringentă să se asigure mai multă coerență între conținutul, metodele de îndrumare, de educare a elevilor prin și față de învățătură, pe de o parte, și modul de evaluare și apreciere a rezultatelor muncii acestora, pe de altă parte. Problema definirii, în noile condiții, a căilor și mijloacelor perfecționării indicatorilor de evaluare a reușitei școlare este departe de a fi rezolvată și solicită încă numeroase investigații și experimentări.

După cum s-a mai subliniat în literatura consacrată problematicii viitorului, exersarea fanteziei creatoare, conturarea imaginii despre rolul pe care-l va avea în viitor, în perspectiva dezvoltării proprii și evoluției societății, exercită o puternică influență mobilizatoare asupra elevului, intensifică inițiativa, întrucît acesta „tinde să organizeze și să dea un sens modelului de viață pe care-l va adopta" [14].

O operă colectivă, științifică și complexă, cum ar fi, de pildă, prognozarea dezvoltării școlii în care activează în următorii 10–15 ani, pe baza indicatorilor socio-economici deja fixați în planurile de dezvoltare a localității respective, ar uni creator eforturile de investigație ale elevilor și profesorilor, ar da un puternic impuls spiritului novator al colectivului respectiv și ar exercita o rodnică înrîurire asupra integrării active și conlucrării rodnice a tuturor în fluxul neîntrerupt de progres al instituției.

Școala nu poate cultiva spiritul novator dacă ea însăși nu este străbătută de suflul înnoirii, dacă nu se constituie ca un mediu cultural-educativ complex, dinamic și creator.

Spiritul novator în viața școlii, atitudinea novatoare în muncă a cadrelor didactice și a elevilor nu fac decît să exprime și să reflecte modul de inovare a societății noastre însăși, integrarea în desfășurarea „unor procese de inovare implicînd surse de inovare, relații de inovare, structuri de inovare și instituții de inovare, deci ceea ce s-ar putea denumi mod de inovare al societății" [15].

Se impune, de asemenea, tocmai de aceea, o mai accentuată raționalizare a organizării conducerii și îndrumării învățămîntului la toate nivelele, împreună cu un grad sporit de inițiativă, autonomie și răspundere la nivelul de bază al învățămîntului, la cel al școlii. În acest sens **conturarea unei concepții și atitudini novatoare față de învățătură în rîndurile elevilor este strîns legată și decisiv determinată de inovarea concepției cadrelor didactice și a organizării școlii însăși, în același spirit novator, revoluționar.**

---

[12] Lompscher Ioachim, *Psihologia învățării în ciclul inferior al școlii generale*, Berlin, 1971.

[13] Pavel Apostol, *Calitatea vieții și explorarea viitorului*, Ed. politică, 1975.

[14] Alvin Toffler, *Șocul viitorului*, Ed. politică, Buc., 1973, p. 409.

[15] Mihai Drăgănescu, *Sistem și civilizație*, Ed. politică, 1976, p. 45—46.

EXAMINAREA CU TESTE DOCIMOLOGICE LA ȘTIINȚELE SOCIALE

DUMITRU MUSTER, VALDEMAR POPA

Examenele școlare nu mai interesează la noi doar pedagogia și ramura ei specializată — docimologia. În general și în contextul reformelor structurale ale învățământului nostru au fost criticate, la nivelul suprem al conducerii de partid și de stat, unele lipsuri actuale, secretarul general al partidului arătînd că „nu se poate să ne declarăm liniștiți față de unele stări de lucruri negative care există în învățămînt. A scăzut exigența, s-a redus numărul de examene. Se manifestă un spirit anarhic, care nu are ce căuta în învățămîntul din România ; pur și simplu, unele examene nu mai au nici o valoare. Trebuie să introducem disciplină în întreg învățămîntul" [1]. Pentru un aspect dintre cele mai importante, ale problemei examinării și notării, teoria docimologică oferă un material suficient, în sprijinul personalului didactic, pentru perfecționarea evaluării progresului școlar [2]. O sarcină importantă pentru pedagogi și profesori este aceea de a interveni mai mult sub aspect practic, în procesul de învățămînt, pentru elaborarea și aplicarea unor instrumente perfecționate de verificare a nivelului de satisfacere a sarcinilor de învățare ale elevilor.

În ceea ce privește științele sociale, avem obligația să sprijinim, prin controlul obiectiv al sarcinilor școlare, ridicarea nivelului de învățare, așa cum se arată la Consfătuirea cadrelor din acest domeniu, „în vederea ridicării pe o treaptă nouă a activității de predare a științelor sociale, a educației politice, a rolului învățămîntului de partid", deoarece, așa cum arată secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — „activitatea ideologică și de educație politică joacă un rol însemnat în opera de făurire a noii orînduiri sociale, în formarea omului nou, cu o înaltă conștiință socialistă" [3].

Adăugîndu-se unor experimentări anterioare ale căror rezultate au fost deja publicate, privind modalități de evaluare a cunoștințelor la diferite obiecte de învățămînt [4] și în continuarea acestor preocupări, prezentăm unele rezultate dintr-o ultimă etapă a cercetării, cu îmbunătățiri și precizări privind examinarea pe bază de **teste docimologice la științele sociale.** Fără să acopere întregul conținut al programei acestui grup de discipline, ci numai unele capitole, și fără să redea în întregime testele experimentale [5], fragmentele pe care le prezentăm (spațiul grafic rezervat nu ne permite o mai mare extindere) sînt în măsură să lămurească satisfăcător modul de elaborare și aplicare, precum și — mai ales acesta este scopul nostru — să orienteze în vederea elaborării de teste docimologice pentru alte capitole ale programei și chiar pentru alte obiecte de învățămînt cu conținut asemănător. (Cunoștințele economice și Economia politică. Filozofia și Istoria sînt primele interesate).

În continuare, ne vom referi la modalitățile folosite în aplicarea testelor la **examinare, pe trimestrul al II-lea.**

Materia verificată a cuprins 4 lecții importante, referitoare la legile dialecticii ; celelalte capitole au fost verificate oral sau prin lucrări scrise, extemporale (tot de tip teste docimologice).

Testul cuprinde 50 iteme ; în ansamblul lor, sînt iteme care verifică reținerea cunoștințelor (aspectul informativ), și iteme care apreciază capacitatea de utilizare a cunoștințelor (aspectul formativ). Fiecare item este cotat, conform dificultății considerate, cu 1—2, maximum 4 puncte ; întreg testul totalizează 98 puncte (punctajul este indicat pe test, în dreptul fiecărui item, ca să fie cunoscut și de elevi) ; nota se calculează conform tehnicii obișnuite, proporțional cu punctajul [6]. Sînt și iteme simple,

accesibile elevilor mai slabi ; acoperă conținutul minimal de sarcini pentru obținerea notei de promovare.

Testul se prezintă ca o broșură de 5 pagini, cu spații rezervate pentru răspuns. După definitivare, testul va avea numai textul itemelor, răspunsul urmînd a fi dat pe un caiet obișnuit de teză, cu indicarea numai a numărului itemului ; în această prezentare, formularul testului se va restitui odată cu caietul — lucrare scrisă și va fi utilizat și pentru alte examinări ulterioare, cu alte serii de elevi.

Modelul de corectare este un exemplar din test, cu răspunsurile corecte, așteptate de la elevi.

Iată **testul** (fragmente semnificative), care începe cu instrucțiunile de aplicare.

Probă de examen de filozofie

Instrucțiuni. *Aveți mai jos o listă de probleme, sub* formă de întrebări din materia studiată la filozofie (după manual și la lecții). Citiți cu atenție pe fiecare. Unele din ele cer să dai un răspuns, să completezi în continuare un text început. Altele oferă cît mai multe răspunsuri (a, b, c); se cere doar să-l alegi pe cel care se potrivește cel mai bine. Altele propun să ordonezi sau să sistematizezi cunoștințele, altele să motivezi o anumită idee etc. În general, cunoașteți tehnica de lucru de la probele anterioare și de la exercițiile date ca temă pentru acasă.

Lucrează bine și liniștit. Silește-te să răspunzi la cît mai multe probleme, întrebări; treci peste întrebările la care nu ai un răspuns imediat, poți reveni asupra lor.

Fiecare temă are o anumită greutate în calculul punctajului general și, deci, al notei (e scris la fiecare întrebare).

Cînd ai terminat, predă lucrarea și părăsește sala în liniște.

1. Care sînt legile fundamentale ale dialecticii? **(3 puncte).**

2. Explică dacă este identică dezvoltarea cu mișcarea? Da-Nu. De ce? **(2 puncte).**

3. Care sînt categoriile și legile fundamentale ale mișcării și dezvoltării? **(3 puncte).**

4. Arată care este cauza mișcării și dezvoltării? **(2 puncte).**

---

7. Următoarele noțiuni formează unități ale contrariilor. Grupează-le două cîte două, după modelul: FINIT-INFINIT punînd, alături de fiecare noțiune din prima grupă, noțiunea potrivită aleasă din grupa a II-a **(2 puncte).**

I. universal . . . . . ;
succesiune . . . . . ;
plăcere . . . . . ;
comun . . . . . ;
relativ . . . . . ;
inducție . . . . . ;
fericire . . . . . ;
anterior . . . . . ;
acid . . . . . ;
curaj . . . . . ;

II. bază, deducție, neplăcere, individual, absolut, posterior, simultaneitate, extraordinar, nefericire, descurajare.

8. Ce categorie și lege a dialecticii se exprimă în următoarele versuri ale poetei Florența Albu: „Lună nouă,/taie gîndu-n două,- și ne dă și nouă / jumătate rîsul, / jumătate plînsul" **(2 puncte).**

9. Dar în fragmentul din cîntecul lui Adrian Păunescu: „Și ruini și cetate / Genii mari și frunți tembele / Vînt ce stă și vînt ce bate / Și martiri, dar și lichele / Nedreptate și dreptate / Și-a putea și nu se poate / Și noroi și stele". Deci, ce categorii ale metodelor în filozofie se exprimă în aceste versuri? **(2 puncte).**

10. La ce întrebare răspunde legea trecerii de la schimbări cantitative la schimbări calitative? **(1 punct).**

11. La ce întrebare răspunde legea negării negației? **(1 punct).**

12. La ce întrebare răspunde legea unității și luptei contrariilor? **(1 punct).**

(Dacă la întrebările nr. 10, 11 și 12 nu ai știut să completezi, alege răspunsul potrivit pentru fiecare întrebare dintre următoarele răspunsuri: care este cauza mișcării?, care este modul mișcării? care este sensul mișcării?)

13. Ce categorie (noțiune) a materialismului dialectic este exprimată în aceste raporturi; pozitiv-*negativ; progres-regres; continuitate-discontinuitate;* ereditate-variabilitate; lumină-întuneric; bine-rău; frumos-urît; adevăr-eroare; veșnic-temporal (trecător) moarte-nemurire? **(2 puncte).**

---

19. Completează fraza următoare: Izvorul mișcării se află după dialectică . . . . . ., iar după metafizică . . . . . **(2 puncte).**

. . . . . .

24. Completează textul următor, alegînd ce se potrivește din noțiunile de mai jos: Se știe că . . . contrariilor are tendința permanentă de a încălca, de a depăși . . . . . determinînd prin aceasta dezvoltarea fenomenului respectiv, trecerea lui într-o nouă stare calitativă **puncte).**

Alege din: echilibru, unitate, stabilitate, luptă, mișcare.

. . . . . .

35. Care contradicții sociale se rezolvă numai pe calea revoluției sociale? **(1 punct).**

36. Contradicțiile din societatea socialistă sînt, *prin natura lor, contradicții* . . . . . **.(1 punct).**

. . . . . .

49. Contradicțiile din planul obiectiv care apar, evoluează și se rezolvă întotdeauna prin intermediul acțiunii factorului subiectiv sînt contradictorii. . . **(1 punct).**

50. Există totdeauna o corelație strînsă între obiectiv și subiectiv în manifestarea contradicțiilor . . . . . **.(1 punct).**

Iată și **modelul de corectare,** numai pentru cîteva din itemele prezentate.

1. Legea trecerii de la schimbări cantitative la schimbări calitative **(1 punct);** legea negării negației **(1 punct),** legea unității și luptei contrariilor **(1 punct).**

2. NU; Dezvoltarea ca mișcare implică o nouă calitate.

9. Dialectică (unitatea și lupta contrariilor), metafizică (stagnarea, lipsa de unitate);

19. în interior; în exterior;

50. sociale.

La aplicarea experimentală, în clase de nivel diferit (printre care și curs seral), parcurgerea integrală a testului a necesitat între 40 și 75 minute (după nivelul clasei și fără să se fi limitat timpul de lucru, în această fază) ; s-a obținut un punctaj între 7,5 (elev slab de la curs seral ; cum se vede, s-a apreciat rezolvarea parțială și cu jumătăți de punct) și 89 puncte (elev care se pregătea pentru admiterea la facultatea de drept).

Chestionați asupra examinării cu teste, răspunsurile sînt cele cunoscute de la alte experimentări (citate în bibliografie) ; menționăm doar că unii elevi au obiectat că sînt prea multe întrebări ; alții au ținut să arate că deși n-au știut să răspundă, au avut posibilitatea să învețe după această examinare ; iar alții au dorit să fie examinați similar (cu teste) și la celelalte materii.

Testul este încă în experimentare, pentru definitivarea itemelor, în cadrul unui timp de lucru limitat (la o oră de clasă) și pentru etalonare (notare în funcție de timpul de rezolvare și de răspunsurile bune). Relatăm în continuare unele concluzii privind examinarea, tip test docimologic, la sfîrșitul cursului de filozofie, cu **o probă de**

verificare a cunoștințelor de vocabular; proba cuprinde 6 grupe de teme, cu un total de 110 iteme.

Iată cîteva iteme ale acestui test (care începe cu instrucțiunile de aplicare) și modelul de corectare respectiv.

Probă de verificare a cunoștințelor de vocabular la filozofie

Instrucțiuni. Se prezintă aici liste de cuvinte (noțiuni) întîlnite în lecțiile de filozofie, în manual sau în alte texte sau conferințe cu caracter filozofic.

Citește cu atenție fiecare cuvînt! Execută cerințele fiecărei grupe de întrebări! În fond, e vorba de a reda înțelesul, de a indica sensul, de a grupa sau de a folosi fiecare cuvînt pentru a dovedi că îl cunoști. Dacă nu poți răspunde la anumite cuvinte, lasă-le și treci la următoarele, poți reveni apoi la ele; dar silește-te să răspunzi la cît mai multe întrebări. Nu te grăbi și lucrează pînă la ultimul cuvînt. Nu întreba pe nimeni, nimic. Nu răspunde nimic, nimănui. După ce ai parcurs toate temele revino asupra celor nerezolvate sau de a căror rezolvare te îndoiești. Nu pierde vremea. Cînd ai terminat, predă lucrarea și părăsește clasa în liniște.

Începe să lucrezi cînd se dă comanda pentru toți.

Fiecare întrebare rezolvată primește un punct. Totalul probei primește nota maximă, zece.

I. Redă înțelesul părților de cuvînt următoare, scriindu-l pe linia punctată; construiește cu partea de cuvînt respectivă un cuvînt valabil, existent în vocabular, și scrie-l între paranteze. Iată un model:

META = după (metafizică)

1. A = nu, ne, fără (. . . . .) *2.* MISCRO = . . . (. . . . . .)
3. LOGOS, LOGIE = ... (. . . . . .)
6. MACRO = ... *7.* INTER = . . . (. . . . . .)

II. Care este semnificația filozofică a cuvintelor de mai jos. La fiecare cuvînt, alege răspunsul potrivit, prin subliniere, dintre cele 3 oferite (a, b, c). Exemplu:

CONTINGENT = a) necesar, b) fără legătură c) **întîmplător.**

8. METODA = *a*) model, *b*) cale, drum spre ceva, *c*) tehnică.
9. TEORIE = *a*) abstracție, *b*) concluzie, *c*) sistem de idei.
. . . . . .
15. RELAȚIE = *a*) legătură, *b*) afacere, *c*) prietenie.
. . . . . .
18. CORELAȚIE = *a*) legătură cauzală, *b*) legătură reciprocă, *c*) diviziune.
19. DEVENIRE = *a*) mișcare, schimbare, creștere, *b*) mișcare liniară, *c*) repetare.
64. TEZA = *a*) afirmație susținută într-o discuție, *b*) lucrare scrisă, *c*) treaptă a cunoașterii.
. . . . . .
76. SUBIECTIV = *a*) părtinitor, *b*) ceea ce ține de subiect, de mine, *c*) sentimental.

III. Grupează noțiuni corelative, două cîte două, după modelul: POSIBILITATE-REALITATE, alăturînd la fiecare din noțiunile numerotate pe aceea care i se potrivește, dintre cele oferite în grupa „pentru ales".

68. FENOMEN . . . . . *69.* REPAOS . . .
70. CAUZĂ . . . . . .
74. UNIC . . . . . .

Pentru ales: esență, cantitate, subiectiv, mișcare, efect, critică, divers.

IV. Grupează noțiuni polare, două cîte două, alăturînd la fiecare din noțiunile numerotate pe aceea care i se potrivește, dintre cele oferite.

75. MATERIALISM . . . . . *83.* NECESAR

Pentru ales: idealism, sinteză, obiectiv, revoluție, particular, relativ, teorie, dialectică, întîmplător.

V. Scrie categoria (noțiunea) contrară, după modelul: IMANENT-TRANSCENDENT, la fiecare din noțiunile de mai jos.

84. FINIT. . . . *86.* DIALECTICĂ . . . *104.* ESENȚĂ. . . . . .

VI. Mai jos se dă o listă de cuvinte (noțiuni) învățate anul acesta la filozofie. Pentru fiecare se cere să formulezi cîte o judecată (uneori se cere un raționament), care să cuprindă cuvîntul (noțiunea), după exemplul:

MATERIA: *a*) judecată: Materia este veșnică și indestructibilă. *b*) raționament: Întreaga materie este în continuă mișcare; stelele sînt de natură materială; deci stelele sînt în continuă mișcare.

105. DIALECTICĂ (judecată): . . . . . .
. . . . . .
110. COGNOSCIBIL (raționament): . . . . . .

Iată și modelul de corectare, pentru cîteva din itemele prezentate.

8. — *b*) *9.* — *c*) *15.* — *a*) *68.* **Esență.** *69.* **Mișcare.** *75.* **Idealism.** *86.* **Metafizică.**

Cele două teste docimologice pentru verificarea sarcinilor de învățare la obiectul „științele sociale" reprezintă rezultatele unor experimentări din mai mulți ani școlari (dar la un singur liceu), cu perfecționările cerute de constatările făcute (dar fără să fi ajuns și la o etalonare).

Ele pot constitui o bună îndrumare și pentru alți profesori care doresc să realizeze o examinare obiectivă, la nivelul claselor respective. Dar ele pot constitui și o bază de pornire pentru o experimentare pe un colectiv mai numeros (4–5 clase paralele) și pentru etalonare (timp de lucru, iteme minimale pentru promovare, decile pentru notare), spre a se stabili – și după o completare a sarcinilor de învățare – un barem de notare obiectivă pentru obiectul „științe sociale" – la nivel republican.

Bineînțeles, testele docimologice la științele sociale, ca și la celelalte obiecte de învățămînt, se cer integrate în sistemul metodelor de verificare și apreciere a progresului școlar (examinarea orală, discuții, lucrări scrise de sinteză ș.a.).

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la Plenara comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Roman și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a Romaniei, 21—22 iulie, 1975**, Editura politică, 1975, p. 47.
2. Să se vadă, numai dintre volumele apărute în ultimii ani: Vasile Pavelcu, **Principii de docimologie**, E.D.P., 1968; Dumitru Muster, Aristide Hazgan, Pelaghia Popescu, **Metodologia examinării și notării elevilor**, E.D.P., 1969; Dumitru Muster, **Verificarea progresului școlar prin teste docimologice**, E.D.P. 1970. Asemenea, Dumitru Muster, **Tehnica elaborării textelor docimologice**, în „Revista de pedagogie", nr. 9/1974.

3. Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic**, 6 octombrie, 1976, Editura politică, p. 5.
4. Să se vadă, spre exemplu, Dumitru Muster și Simona Chiriţescu: **Examinarea cu teste docimologice la fizică**. În volumul: **Evaluarea învățămîntului, eficiență, randament**, Institutul de științe pedagogice, 1974; Dumitru Muster și Henrieta Dumitrescu, **Examinarea cu teste docimologice la limba engleză**, în volumul citat anterior; Dumitru Muster și Nicu Vrabie **Un experiment privind examinarea cu teste docimologice la literatura română**. În: „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 7/1974; Ecaterina Bartos, **Prezentările de teste docimologice pentru limba franceză**, din „Revista de pedagogie", nr. 3/1971 și nr. 8/1972 și din volumul **Instruirea programată**. Institutul de științe pedagogice, 1974; teste docimologice pentru diverse obiecte de învățămînt a elaborat și experimentat și Filiala din Cluj-Napoca a Institutului de științe pedagogice; Dumitru Valdemar Popa, **Modalități multiple de modernizare a lecțiilor de științe sociale**. În: „Învățămîntul liceal și tehnic profesional," nr. 8/1975; același, **Fișa de activitate independentă și individuală a elevilor la filozofie**. În „Revista de pedagogie", nr. 9/1975; același, **Verificarea și aprecierea cunoștințelor de filozofie prin teste docimologice**. În: „Orizont școlar", nr. 1/1975; același, **Verificarea prin teste docimologice**. În: „Tribuna școlii", nr. 66/21 oct. 1972.
5. Testele prezentate fragmentar aci pot fi consultate în întregime la Liceul „Matei Basarab", catedra de filosofie, și la ICPPD, catedra de pedagogie.
6. Să se vadă **Tehnica elaborării testelor docimologice** (nota 2).

JOCUL DIDACTIC
mijloc de consolidare și apreciere a deprinderilor ortografice

Prof. univ. dr. GEORGETA MUNTEANU
Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

Perfecționarea învățămîntului limbii române în școală presupune perfecționarea conținutului, a formelor de organizare, a metodelor de activitate și a mijloacelor didactice [1] Dar perfecționarea învățămîntului presupune și un învățămînt care să poată asigura „formarea și dezvoltarea independenței, inițiativei și a creativității fiecărui individ, pe măsura disponibilităților sale" ... ; „formarea și dezvoltarea unei atitudini corespunzătoare, receptivă, mobilă, complexă față de schimbare, astfel încît să accepte schimbarea, s-o înțeleagă și să participe la producerea ei" [2]. Aceasta solicită un învățămînt activ, variat, interesant, care să stimuleze independența și inițiativa fiecărui elev, crearea unei activități plăcute, variate și mobilizatoare, a flexibilității gîndirii, cultivarea celorlalte însușiri intelectuale, afective și volitionale.

[1] G. Munteanu, S. Leluțiu, **Orientări noi în lecțiile de limba română în școală și modernizarea învățămîntului**, Cluj-Napoca, 1975, p. 63—105; G. Munteanu, **Metode clasice și moderne în lecțiile de gramatică**, în **Tehnologii noi în lecțiile de limba și lit. română**, Cluj, 1973, p. 81—134; G. Munteanu, S. Leluțiu, **Modelare, descoperire și problematizare**, Ibid., p. 135—172.
[2] D. Salade, **Perfecționarea personalului didactic în pas cu cerințele unui învățămînt modern**, în **Perfecționarea cadrelor didactice și învățămîntul modern**, „Revista de pedagogie", 1975, p. 5.

Limba română, ca disciplină centrală în școala generală, poate juca un rol formativ însemnat în educarea integrală a elevilor. Într-o școală modernă, activă și bazată pe concepții formative, se impune o **cunoaștere rațională** a sistemului limbii materne și deci și a învățării gramaticii și ortografiei. Însușirea ortografiei presupune pe lîngă asimilarea conștientă a regulilor ortografice — și formarea organizată și practică a deprinderilor ortografice.

Metoda consacrată formării deprinderilor ortografice este **exercițiul,** ca formă de antrenament sistematic, organizat, realizînd repetarea unor factori constanți în condițiile varierii și schimbării altora. Spre a deveni eficient, exercițiul trebuie să fie conceput ca o formă suplă de învățare afectiv-activă. De aceea, în conceperea exercițiilor pentru formarea deprinderilor ortografice, am creat și introdus în școală un sistem de exerciții de tip **joc didactic** — test docimologic în același timp. Calitățile acestei metode indicate de didactică precizează că „organizat și condus cu pricepere jocul ajută la construirea unor structuri mintale, la dezvoltarea unei motivații superioare. Prin elementul său de divertisment, mai pronunțat sau mai discret, jocul este agreat de copii și poate fi aplicat la multe obiecte de învățămînt [3]".

În crearea jocului didactic, în învățarea teoretică și, în special, practică a ortografiei am fost călăuzită de studii experimentale (Z. P. Dienes) [4] și practice (T. Pînzatu) [5], (Gheorghe Iftimie) [6], am avut ca bază teoretică, în afara regulilor și indicațiilor principale asupra exercițiilor ortografice (G. Beldescu)[7] și principiile teoretice ale exercițiilor structurale (G. Délattre [8], Fr. Requédat [9]), precum și principiile instruirii programate [10] (principiul pașilor mici, al ritmului propriu, al întăririi continue etc.) și caracteristicile jocului, ca metodă de învățămînt, precizate de didactică (D. Salade) [11].

Obiectivul principal al aplicării jocului didactic în învățarea ortografiei și în special în formarea deprinderilor ortografice, a fost de a încerca să se realizeze cu mai mult succes ceea ce prin mijloacele obișnuite, tradiționale, nu s-a obținut și anume să se mărească productivitatea procesului de învățare a limbii române, potrivit cerințelor actuale, să i se sporească eficiența. Avantajele pe care am scontat că le va aduce introducerea jocului didactic în învățarea ortografiei se răsfrîng cel puțin asupra a trei domenii : elevul, calitatea învățămîntului și teoria didacticii limbii române.

Metodologia cercetării experimentale a introducerii jocului didactic în învățarea ortografiei limbii române a avut două etape : elaborarea jocurilor didactico-ortografice, aplicarea lor în formarea deprinderilor ortografice și rezultatele obținute.

În **elaborarea jocurilor** am avut în vedere categoriile cele mai dificile **(pluralul substantivelor și adjectivelor,** ortografiate diferențiat, nearticulat și articulat, precum și ortografia diferențiată a formelor neaccentuate ale **prenumelui personal** și **reflexiv).**

Ținîndu-se seama de principiul diferențierii, în mod variat, spre a produce în permanență cointeresarea și mobilizarea elevilor, în rezolvarea problemelor puse de jocul ortografic, s-au creat mai multe forme de jocuri didactice pentru fixarea acelorași ortograme.

1. Pentru ortografia pluralului substantivelor masculine terminate în **-iu** și a celor feminine în **-ie** s-au creat trei jocuri, urmînd principiul de la simplu la complex.

Primul — intitulat **Săgețile pluralului** — solicită ortografierea unui grup de substantive masculine terminate în **-iu** la formele de plural nearticulat și articulat.

Cel de-al doilea joc — intitulat **Laibirintul ortografic** — este elaborat pentru ortografierea pluralului articulat și nearticulat al substantivelor feminine terminate în **-ie.**

Pentru aceleași categorii ortografice se poate folosi și un joc ceva mai dificil, de preferat de dat ca temă acasă sau de utilizat la cercul **Campionii ortografiei,** deoarece solicită ceva mai mult timp în rezolvare. Este un **Aritmogrif ortografic al profesiunilor** care solicită scrierea la plural a diferitelor profesiuni (scrierea formei de plural cu **-ii** a unor substantive : macaragii, cazangii, giuvaergii, lustragii, camionagii, cherestegii, dar și a unor substantive care solicită scrierea formei de plural cu **-i :** sondori, agricultori, zidari, agronomi, tractoriști, ofițeri, strungari etc.).

Pentru fixarea ortografiei pluralului categoriilor nominale terminate în **-iu, -ie** s-au elaborat jocuri didactice de completare și pentru scrierea adjectivelor terminate în **-iu, -ie.** Fiindcă cele mai multe adjective cu aceste terminații denumesc culori, am creat un joc intitulat **Ortografia culorilor.**

Spre a fixa regula ortografiei pluralului cu **-ii** a adjectivelor terminate la singular în **-iu, -ie** s-a creat jocul **Columna ortografică.** Sînt introduse adjective cu cele două forme pentru masculin și feminin și este solicitată trecerea acestora la plural, impunîndu-se astfel scrierea formei unice pentru plural pentru ambele genuri :

---

[3] D. Salade, **Metodologia activității didactice,** în **Pedagogia,** Cluj-Napoca, 1975, p. 163.

[4] **Un studiu experimental asupra învățării matematicii,** Pedagogia secolului XX, E.D.P., 1973; Z. P. Dienes, E. W. Golding, **Logique et jeux logiques,** O.C.L.D. Paris, 1965.

[5] **Dezvoltarea la elevi a deprinderilor practice și gîndirii geografice prin activitățile de muncă independentă în afara clasei,** în **Școala și modernizarea învățămîntului,** Cluj-Napoca, 1975, p. 257—285.

[6] **Jocuri logice pentru preșcolari și școlari mici,** București, E.D.P., 1976.

[7] **Ortografia în școală,** E.D.P., 1973.

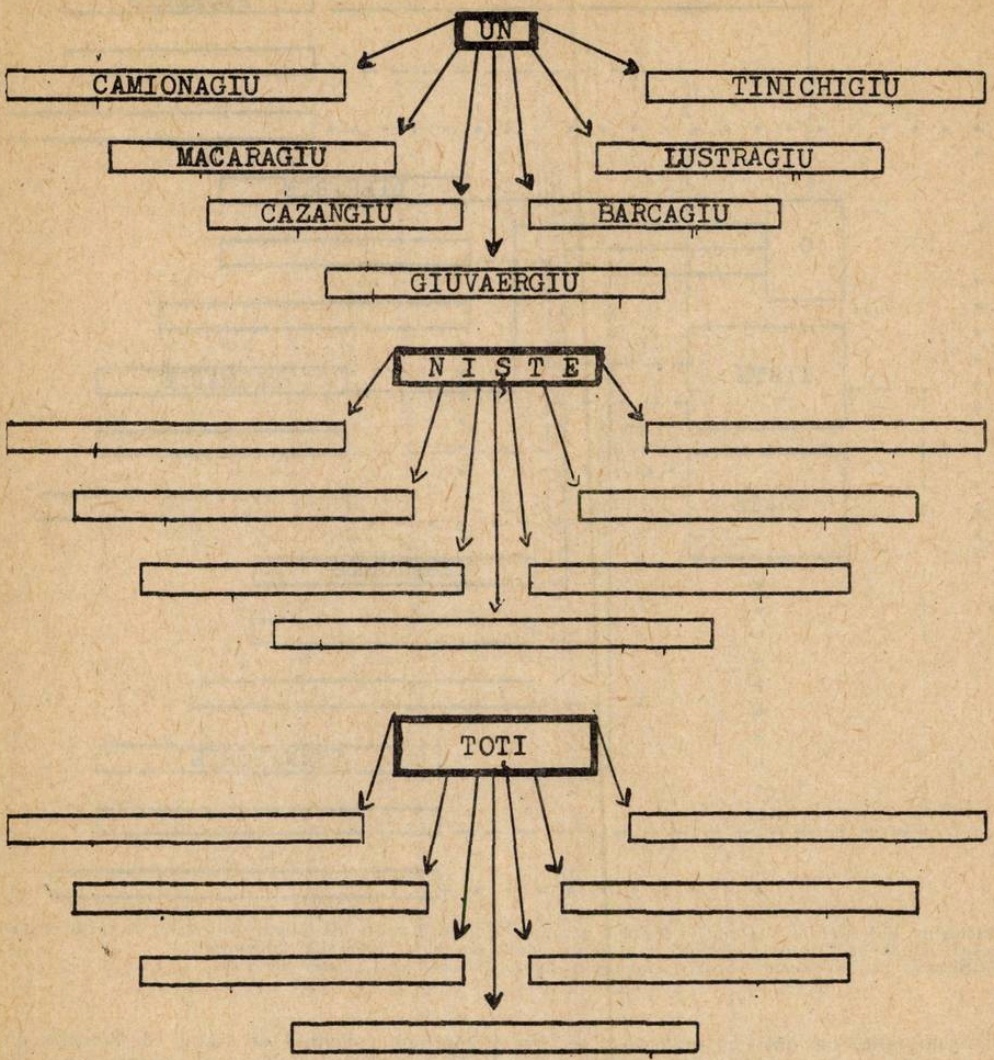
[8] **Les differents types d'exercices structuraux,** în „Le français dans le monde", nr. 41, 1966, p. 12—21.

[9] **Les exercices structuraux,** Libr. „Hachette et Larousse", Paris, 1968.

[10] Lysaugth, P. Jerome and Clarens M. Williams, **A Guide to Programmed Instruction,** John Wiley and Sous, New York, 1963.

[11] **Pedagogia,** Curs, Cluj-Napoca, 1975, p. 163.

SĂGEȚILE PLURALULUI



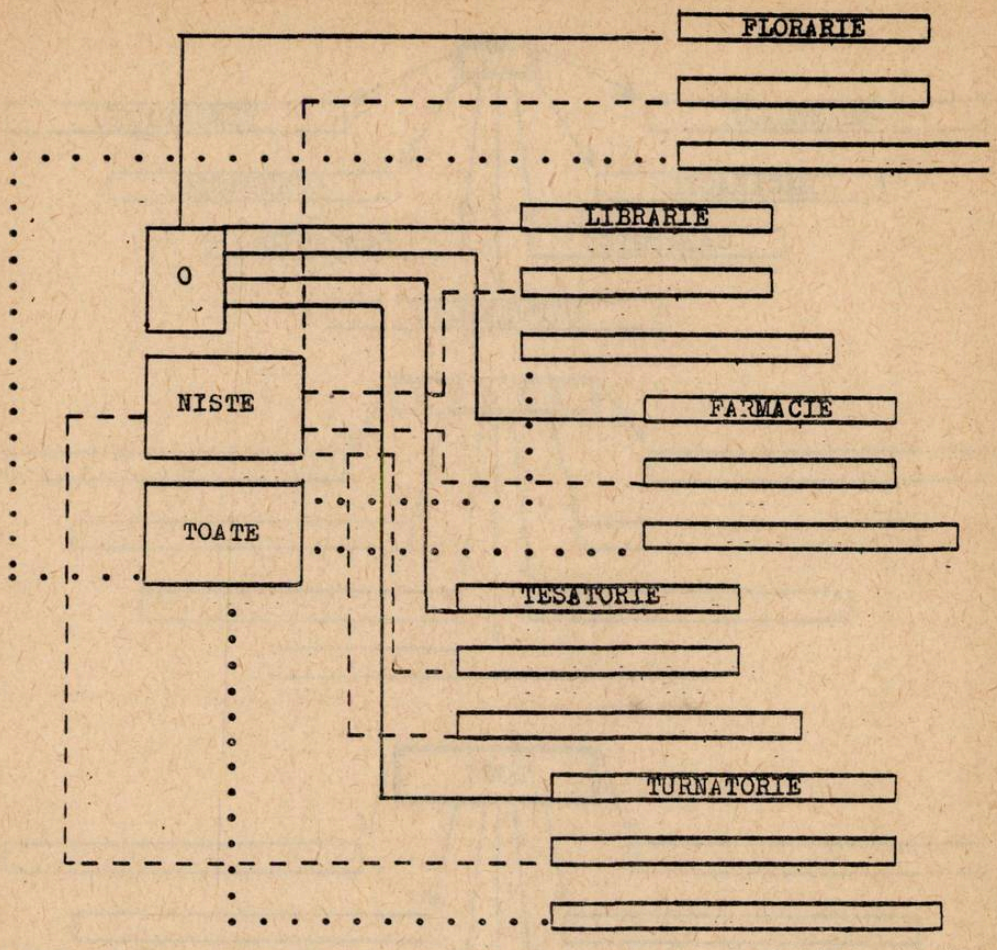
Indicații: Se vor scrie formele pluralului substantivelor masculine de mai sus, cerute de „niște" (nearticulate) și de „toți" (articulate).
Dezlegare: (niște) camionagii, tinichigii, macaragii, lustragii, cazangii, barcagii, giuvaergii; (toți) camionagiii, tinichigiii, macaragiii, lustragiii, cazangiii, barcagiii, giuvaergiii.

2. Pentru însușirea ortografiei **pronumelor personale și reflexive** s-a creat și s-a experimentat o altă categorie de joc didactic : **Loto-ortografic.** S-au elaborat cîte 6 fișe – tablete de „loto-ortografic" – pentru diferite forme de pronume (în funcție de persoană și număr) introduse în enunțuri (propoziții sau fraze). Problema pusă era de a recunoaște forma corectă din 2–3 forme date, scriind enunțul întreg corect. Fiecare elev primea o fișă cu 7–10 ortograme incluse în 4 enunțuri. După ce rezolva o fișă o schimba cu cea a colegului de bancă, apoi cu colegii din banca vecină. Într-o oră se rezolvau 6 teste ortografice. Astfel se prezentau cîteva exemple din tabletele loto-ului ortografic (vezi modelul de la p. 33).

Aplicarea „loto-ului" s-a făcut la clasa a V-a *. La începerea experimentului (atît pentru precizarea nivelului deprinderilor ortografice, cît și pentru a aprecia rolul jocului didactic aplicat în consolidarea cunoștințelor

* Secția germană, Liceul „G. Coșbuc", Cluj-Napoca, anul școlar 1975—1976.

LABIRINT ORTOGRAFIC



Indicații: Sub fiecare substantiv feminin singular se scriu formele de plural solicitate de **niște** (forma nearticulată) și de **toate** (forma articulată) — în legătură cu indicațiile labirintului.
Dezlegare: (niște) florării, librării, farmacii, țesătorii, turnătorii; (toate) florăriile . . . .

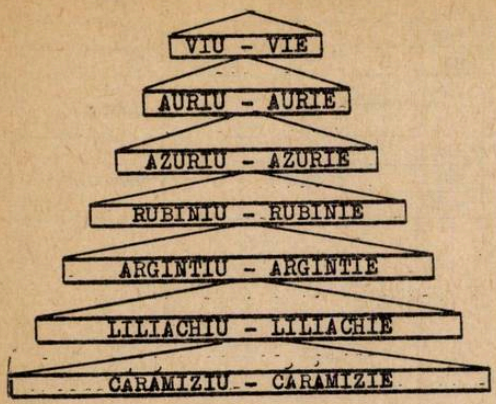
de ortografie) am dat – ca pretest – o dictare care solicita scrierea corectă a unui text ce cuprindea 10 ortograme referitoare la pronumele personal. Rezultatul pretestului a fost evaluat (după sistemul Mialaret) [12] cu procentajul de exactitate 66,10 (sub media necesară pentru însușirea unei noțiuni, aceasta fiind considerată 75%). Aplicarea loto-ului ortografic s-a făcut repetat și evolutiv, în forme din ce în ce mai dificile de rezolvat și mai complexe ; începînd cu 7 ortograme, care solicitau 14 operații (deci solicitau recunoașterea a 7 ortograme din 14 forme date), s-a ajuns la 25–30 operații, deci recunoașterea a 10 ortograme. Evoluția crescîndă a formării deprinderilor ortografice se observă datorită numărului elevilor care rezolvă corect testele. Astfel, 18 din 38 elevi rezolvă corect cele 7 ortograme solicitate de testul 1, 25 elevi din 36 rezolvă cele 11 ortograme solicitate de testul 18. Procentajele de exactitate, obținute la fiecare test, sînt toate mult peste limita acceptabilă. Iată cum se prezintă rezultatele pe seturi de cîte 6 fișe. Rezultatele pozitive ne sînt indicate și de posttestul aplicat – o dictare, dar cu o solicitare mult mai amplă, de 30 de ortograme, care a ajuns la procentajul de exactitate (vezi p. 33).

Rezultatele pozitive obținute în aplicarea loto-ului ortografic, ca formă de însușire a ortografiei ne indică valabilitatea și accesibilitatea jocului ortografic, care are calitatea de a cointeresa pe elevi și de a-i stimula și mobiliza să lucreze independent, corect și perseverent.

Ca o primă și cea mai însemnată **concluzie** se poate spune că efectele cele mai importante ale aplicării jocului didactic sînt cele pe care le simte **elevul.** Contribuția jocului didactic poate fi apreciată din două unghiuri de vedere : calitatea cea mai evi-

[12] **Nouvelle pedagogie scientifique**, PUF, Paris, 1964, p. 39.

COLUMNA ORTOGRAFICĂ



Indicații: În triunghi, deasupra fiecărui adjectiv (masculin și feminin) se scrie forma de plural (pentru ambele genuri).
Dezlegare: vii, aurii, azurii, rubinii, argintii, liliachii, cărămizii.

dentă o constituie **activizarea, intensificarea activității de învățare** a elevului. Solicitat și antrenat să lucreze independent pe baza jocului ortografic, îi crește independența și responsabilitatea în muncă. Datorită construcției jocului ortografic și a principiilor pe baza cărora a fost elaborat, se stimulează dezvoltarea capacităților intelectuale. Obligat să rezolve problemele, pe care i le indică jocul ortografic, elevul trebuie să observe, să caute soluții, să descopere ortograme corecte, făcînd, în același timp, exerciții de scriere, iar toate acestea îi trezesc interesul și dorința de a învinge greutățile. Căutînd să-și fixeze formule corecte, este obligat să opereze cu ele și astfel își însușește un stil de muncă independentă. Descoperirea soluțiilor corecte, confirmarea sistematică pe care o primește, succesul pe care-l înregistrează în rezolvarea fiecărui „pas" în jocul didactic, îi sporesc încrederea în forțele proprii și-i întreține entuziasmul în muncă, ceea ce e un mare cîștig.

Privite din celălalt unghi de vedere, efectele jocului didactic ortografic, bazate pe principiile instruirii programate, apar nu numai ca ocazii de solicitare repetată a posibilităților elevului, dar și ca un sistem care îi permite să-și manifeste toate calitățile, iar profesorului să i le cunoască.

Introducerea jocului didactic în învățarea ortografiei limbii române îmbogățește metodele de studiu al acestei discipline, asigurînd o mai largă varietate în formele de activizare și cointeresare a elevilor.

Loto ortografic

Mii M-ii Mi-i	privirea	uimită	de	mi-i mii m-ii	de flori
Tu nu	mai ma-i m-ai	înțeles	ca să vii	în luna	m-ai mai ma-i
Să-mi Sămi	descrii	ceai ce-ai cea-i	spus	cai c-ai ca-i	văzut
Văzutu-	-mi-ai -miai -m-iai	temele	și	mai m-ai ma-i	apreciat

Tii Ti-i T-ii	la flori	și	ți-i ț-ii ții	dor	de vară
Te-ai Teai Tea-i	mirat	de	aurul	florilor de	te-i tei t-ei
Facă-	-ți-se -țise -ț-ise	voia	spusuți-am spusu-ți-am spusu-țiam		totul
De cînd	te-a-i te-ai teai	dus	nu	te-am tea-m team	văzut

la l-a	mers	vestea	că	i-a ia	note	bune	
L-a La	auzit	cîntînd		l-a la	pian	l-a la	
Tema	s-a sa	nu		sa s-a	scris	corect	
Amicii	s-ăi să-i săi	vor		s-ăi săi s-ăi	spună	versuri	

Nea Ne-a N-ea	chemat	la	ne-a n-ea nea	cu	sania
Dune Du-ne D-une	încet	să	urcăm	la	du-ne dune
Vii V-ii Vi-i	vorba	bună	și	ochii	v-ii vii vi-i
Plopii	var v-ar va-r	apare	ca	de	v-ar va-r var

Rezultatele aplicării jocului didactic în învățarea ortografiei (rezultate în %)

Tese	Modalitate de activitate	Nr. ortograme cerute de test	Nr. elevi	Procentaj de exactitate realizat
Pretest	Dictare	10	36	66,10
Setul I (teste 1–6)	Joc didactic	49	38	90,30
Setul II (teste 7–12)	Joc didactic	49	35	92,83
Setul III (teste 12–18)	Joc didactic	57	36	93,23
Posttest	Dictare	36	33	91,66

SISTEMUL COMPLEX DE ASISTENȚĂ A COPILULUI (schițarea unei problematici)

ION HOLBAN

1. Geneza unei conduite.

Dacă se elimină din conținutul noțiunii de **asistență** caracteristicile sale de act social și de organizare conștientă, ceea ce rămîne este foarte apropiat de un aspect al manifestării instinctului de conservare a speciei : **proteguirea** noilor născuți de către adulți pînă în momentul în care aceștia dobîndesc o anumită capacitate de orientare și de integrare în condițiile mediului exterior. Necesitatea respectivă, de natură pur biologică, se exprimă printr-un ansamblu de acte ce alcătuiesc un model comportamental comun tuturor exemplarelor din interiorul aceleiași specii și diferențiat de la specie la specie sub aspect de conținut și nivel de complexitate. Se întîlnesc, astfel, în regnul animal, în raport cu generația tînără, forme variate de îngrijire, de apărare și de pregătire pentru viață. Aceste conduite instinctuale se exercită numai de la ascendent (de obicei de la mamă) la descendent, terții fiind excluși ; acțiunile au un caracter direct (mamă-pui nou născut) ; ele îmbracă forme de universalitate și nespecificitate (aceleași față de toți), implicit de neadaptare în cazurile speciale ; au loc într-o perioadă determinată de timp, ce este condiționată biologic.

În situația ființei umane, conduita față de copil este amplificată prin intervenția conștiinței. Omul **caută să înțeleagă** copilul, să identifice necesitățile de moment ale acestuia, precum **caută să găsească** modalitatea de a interveni adecvat situației. De aceea, conduita umană față de copil este o **conduită adaptată conștient,** o acțiune care satisface o necesitate ce a fost identificată în formele sale de exprimare. Probabil, caracteristica de **intervenție adaptată conștient** ocupă o pondere deosebită în definirea noțiunii de asistență. O intervenție adaptată presupune **cunoașterea corectă a situației,** dar și **alegerea formei de acțiune** cu eficiență satisfăcătoare în cazul respectiv. Din această cauză, ea este o **acțiune individualizată,** prin însăși organizarea ei.

Condițiile sociale în care trăiește omul modern schimbă mult caracterul relațiilor dintre părinte și copil. Astfel, amplificarea formelor de activitate, datorită intervenției științei, mărește perioada de pregătire și, implicit, copilăria omului. În acest context, capacitatea de integrare a tînărului în condițiile vieții sociale apare la vîrste mult mai mari. Acțiunea de asistență a copilului, în împrejurările de azi, ocupă o durată ce este condiționată **social** (nu biologic ca în proteguirea întîlnită în regnul animal). În același timp, societatea preia, progresiv, din sarcinile familiei, ea fiind direct interesată de modul în care se dezvoltă și se realizează ființa umană. Relației individuale ascendent-descendent (mamă-copil sau femelă-pui) i se substituie tot mai mult relația societate-generație tînără sau societate-om.

2. Noțiunea de asistență.

Noțiunea de asistență dobîndește astfel în epoca noastră un **conținut social.** Ea se conturează ca fiind **ansamblul acțiunilor organizate pe plan social în scopul creării condițiilor optime de dezvoltare și de viață pentru om.** În același timp, ea este o **acțiune fundamentată științific.** De aceea, asistența de care se vorbește astăzi se depărtează de caracterul empiric al simplei proteguiri. **Progresul științelor** și, în special, al acelora *în a căror sferă de cercetare se află omul, permite inițierea și susținerea unor acțiuni*

utile omului. Știința devine un prieten și un sfătuitor al omului. În același context de fapte intervine și **progresul social,** care facilitează crearea unor instituții specializate, prin intermediul cărora datele științei să poată fi puse în serviciul omului. Asistența de azi se înscrie, tot mai mult, ca o asistență **instituționalizată.** Specialiștii (medic, psiholog, pedagog, sociolog) ce lucrează în aceste instituții sînt în serviciul marelui public. Ei sînt la dispoziția omului, alături sau în preajma lui pe întregul parcurs al vieții acestuia. Copilul, tînărul, ca și adultul sau vîrstnicul au nevoie să fie ajutați în organizarea propriilor lor forme de viață.

3. Integrarea într-un sistem.

Diversitatea mare a formelor pe care le îmbracă acțiunea de asistență împiedică discutarea lor în ansamblu. Aceleași greutăți survin și dintr-o analiză a lor, fără a le integra într-un sistem în care dependența funcțională ce există între formele respective de asistență să constituie o coordonată în organizare. De aceea, înainte de a aborda elementele de conținut, ce diferențiază între ele formele de asistență, devine necesară, pentru obținerea unei priviri de ansamblu, prezentarea schematică a sistemului respectiv de acțiuni.

asistență

A. **de susținere** (sau formativă în general)
   a. **asistența de protecție**
   b. **asistența de corecție**
   c. **asistența de stimulare**
   d. **asistența de consolidare**

B. **de orientare** (sau, în general, de formare diferențiată).
   a. **orientarea socială**
   b. **orientarea școlară**
   c. **orientarea profesională**

4. Asistența de susținere.

Considerată ca fiind forma cea mai generală de intervenție, în același timp, asistența de susținere înglobează un ansamblu de acțiuni exercitate de familie, școală sau alte instituții publice, în vederea creării condițiilor optime de realizare a copilului sau de ameliorare continuă (ori menținere numai) a potențialului individual pe întregul parcurs al perioadei active (și ulterior acesteia) a persoanei. În urma emancipării orientării sociale, școlare și profesionale, asistența de susținere alcătuiește, într-o accepție restrînsă a termenului, însuși conținutul noțiunii de asistență.

În lucrarea noastră „Laboratorul școlar de orientare" (E.D.P., 1973) clasificam acțiunile pedagogice în trei grupe mari : **acțiuni cu caracter general** (organizate la nivelul totalității copiilor), **acțiuni cu caracter diferențiat** (desfășurate pentru categorii de copii care au caracteristici comune : aceleași talente, deficiențe, interese sau același fond de informații și care, de obicei, sînt grupați în școli sau clase speciale) ; **acțiuni cu caracter individualizat,** condiționate de probleme specifice ale unor copii sau tineri. Aceste probleme se pot referi la fondul pozitiv de caracteristici (de exemplu, aptitudini deosebit dezvoltate sau talente), situație în care tratarea diferențiată asigură deplina realizare a acestor caracteristici (obiectiv principal al orientării școlare), precum se pot referi la aspecte deficitare (de ordin fizic, caracterial sau condiții de mediu) și, în acest caz, sarcina persoanelor cu răspundere în creșterea copilului este de a acționa la timp în vederea **înlăturării deficienței** respective. Se creează, astfel, pentru copilul în cauză, **posibilitatea de exprimare nestînjenită** a fondului aptitudinal sau, în unele situații, **condiția de accesibilitate** a acțiunilor pedagogice cu caracter general sau special. Această asistență de susținere a procesului formativ ferește pe copil de ceea ce este dăunător sau intervine pentru remedierea unor aspecte deficitare, consolidînd un anumit **echilibru** în interiorul personalității acestuia, caracteristic **stării de sănătate fizică și psihică.**

Se desprinde astfel o funcție principală a asistenței de susținere, și anume, crearea **condiției psihologice,** prin care acțiunile exercitate asupra copilului pot deveni eficiente. De fapt, asigurarea condiției respective este un corolar al dreptului pe care îl are omul la educație, implicînd obligația ce revine societății de a asigura posibilitatea de exercitare a acestui drept De obicei, în asigurarea dreptului la instruire este pusă în discuție numai prezența condițiilor exterioare (drept la învățătură asigurat prin lege, crearea de școli, pregătirea temeinică a cadrelor didactice, gratuitatea învățămîntului, gratuitatea manualelor etc.) și se neglijează asigurarea **condiției interioare,** aceasta implicînd existența la copil a unor **atitudini favorabile** față de anumite instituții sociale (familie, școală). Numai **pregătind dispoziționa**l pe copil pentru acțiunile ce se organizează în vederea realizării sale depline, se asigură eficiența acțiunilor formative. În acest context se pune problema **inadaptării școlare,** problema cea mai spinoasă a școlii și de a cărei soluționare depind rezultatele muncii didactice. Copilul inadaptat școlar, ca și copilul inadaptat familial, ră-

mîne în afara condițiilor de realizare pe care le întîlnește în familie sau în școală și străin (opac) în fața acțiunilor ce se exercită pe această linie de către profesori și părinți. Dacă prin orientarea școlară se rezolvă problema inadaptării determinată de lipsa unui fond aptitudinal adecvat, rămîne, însă, în sarcina asistenței de susținere să rezolve problema inadaptării determinată de tulburările caracteriale și de condițiile de mediu. Se creează, astfel, condiția de accesibilitate a copilului în raport cu acțiunea pedagogică.

În linii mari, asistența de susținere îndeplinește în viața omului funcții multiple : creează condiția de desfășurare corectă a procesului de formare a copilului (un aspect de sanogeneză) ; previne alterarea echilibrului psihic (și fizic) prin exercitarea unor acțiuni de înlăturare a influențelor sau a structurărilor dăunătoare (funcție profilactică) ; rezolvă situațiile conflictuale sau situațiile de stress, restabilind starea de sănătate fizică sau psihică (funcție curativă).

O analiză a asistenței de susținere permite distingerea unor categorii de acțiuni diferențiate între ele, care, într-o anumită accepție, pot fi considerate ca forme de asistență : a) asistența de protecție, b) asistența de corecție, c) asistența de stimulare, d) asistența de consolidare.

a. **Asistența de protecție** însumează totalitatea acțiunilor ce se desfășoară pentru protegurea copilului de influențele nocive exercitate de factori ce se află în preajma sa. În desfășurarea acestei forme de asistență se pot distinge :

– **Acțiuni de supraveghere** care pot fi exercitate permanent, periodic sau ocazional. Ele conduc la **identificarea** diferitelor aspecte ale factorilor de mediu, ce pot avea influențe negative asupra copilului. Menționăm astfel : factori de mediu fizic (condiții nefavorabile de locuit, de alimentație, pregătire sau navetă anevoioasă), de ordin psihologic (atmosfera morală din familie, relațiile dintre membrii ei sau relațiile acestora cu copilul în cauză), de ordin larg social (persoane din anturajul familiei sau din grupul de prieteni ai copilului) etc.

– **Acțiuni de analiză** a valorii prezentată pentru copil de factorii respectivi. Atitudinea adoptată de copil față de realitățile din preajma sa, condiționînd capacitatea de influențare a acestora, indică valoarea sau gravitatea prezentată de factorii în cauză pentru copil. Numai **înțelegerea** acestei relații (copil-factor exterior) poate să permită formularea unor concluzii asupra necesității de a acționa.

– **Acțiuni de îndepărtare** a factorilor nocivi pentru a se crea în mediul copilului o ambianță psihologico-morală favorabilă consolidării unui echilibru psihic cu dominante pozitive. Aceste acțiuni reprezintă însuși actul de **intervenție.**

Astfel, asistența de protecție presupune acțiuni de supraveghere a copilului, de analiză a valorii influențelor exercitate și de îndepărtare a factorilor în cauză, acțiuni care, exprimate pe plan metodologic, înseamnă : identificarea situației, înțelegerea ei și intervenția.

b. **Asistența de corecție** intervine în situațiile în care, în structura psihologică a copilului, se constată prezența unor caracteristici negative sau nerealizate. Acțiunea de corecție presupune : identificarea aspectelor negative sau nerealizate ; stabilirea gravității lor, a gradului de recuperabilitate ; descifrarea locului lor în contextul psihic al persoanei și a influențelor pe care le exercită asupra aspectelor pozitive ; predilecția asupra evoluției caracteristicilor respective ; precizarea factorilor prin care se poate realiza corecția, a caracteristicilor de personalitate care pot fi considerate puncte de sprijin în această acțiune și a metodelor de lucru ; acțiunea de corecție propriu-zisă, fundamentată pe ansamblul constatărilor mai sus-menționate.

c. **Asistența de stimulare** se referă la fondul pozitiv al copilului, implică acțiuni de întărire sau activare a unor caracteristici și presupune : identificarea fondului pozitiv și stabilirea valorii variabilelor respective, cu încercarea de a distinge ceea ce este consolidat de ceea ce este accidental prezent în personalitatea copilului ; organizarea acțiunilor de stimulare prin crearea condițiilor de manifestare, prin satisfacerea potențialului respectiv în cadrul procesului instructiv-educativ, prin formularea unor solicitări cu nivel în creștere, prin întărirea lor (creîndu-se situații de exercitare) sau prin însușirea unor tehnici de exprimare.

d. **Asistența de consolidare** este, de fapt, asistența de urmărire a etapei de maturizare și, în continuare, a perioadei active. Ea tinde spre stabilirea unui echilibru între caracteristicile persoanei și forma de instruire și educație sau de activitate productivă, prin plasarea persoanei în forme de școlarizare sau de activitate profesională ce satisfac și stimulează în același timp caracteristicile respective. Ca formă de desfășurare, orientarea impune o diferențiere din ce în ce mai accentuată a acțiunilor exercitate la nivelul elevilor (individualizarea acestora), încercînd să susțină și satisfacă cele două coordonate ale procesului de maturizare : prima, diferențierea continuă a personalității (orientarea școlară și orientarea profesională) ; a doua, socializarea acesteia (orientarea socială).

5. Asistența de orientare.

Acțiunile de orientare profesională, cele de orientare școlară, cărora noi le-am adăugat pe acelea de orientare socială (menționarea este făcută în ordinea instituționalizării lor pe plan social) au cunoscut în secolul nostru o atenție deosebită, astfel încît ele au fost consolidate ca domenii diferențiate, independente. Dobîndirea experienței în problemă a determinat restabilirea relației corecte : orientarea este o acțiune de asistență, integrată funcțional în ansamblul acțiunilor respective ; fără o asistență de susținere a procesului formativ, sau fără o organizare adecvată a procesului instructiv-educativ în școală, orientarea devine insuficientă. Orientarea constituie o intervenție în procesul formativ al persoanei, impunînd o direcționare a acestuia, în funcție de realitățile psihofizice și culturale ale persoanei în diferite momente ale etapei de maturizare și, în continuare, ale perioadei active. Ea tinde spre stabilirea unui echilibru între caracteristicile persoanei și forma de instruire și educație sau de activitate productivă, prin plasarea persoanei în forme de școlarizare sau de activitate profesională, ce satisfac și stimulează în același timp caracteristicile respective. Ca formă de desfășurare, orientarea impune o diferențiere din ce în ce mai accentuată a acțiunilor exercitate la nivelul elevilor (individualizarea acestora), încercînd să susțină și satisfacă cele două coordonate ale procesului de maturizare : prima, diferențierea continuă a personalității (orientarea școlară și orientarea profesională) ; a doua, socializarea acesteia (orientarea socială).

a. Orientarea socială cuprinde ansamblul acțiunilor exercitate de instituțiile sociale, în special de școală, familie și organizațiile de tineret, prin intermediul cărora se creează un **fond atitudinal** favorabil apropierii tînărului de normele, instituțiile, valorile și deziderate sociale. Poate fi considerată ca modalitate prin care se asigură, în cea mai mare măsură, integrarea socială a tineretului. Orientarea socială se realizează prin oferirea unei informații bogate asupra problemelor culturale economice, demografice, sociale sau politice (naționale și internaționale), crearea capacității de a înțelege dinamica fenomenelor sociale și, implicit, de a gîndi social. La baza acțiunilor de orientare socială se află : investigația atitudinilor persoanei față de diferite categorii de valori, analiza corectitudinii acestor aptitudini și stabilirea necesității de a interveni, fie pentru a forma atitudini noi, fie pentru a corecta pe unele din cele existente, în cazul în care ele au avut la bază prejudecăți, informații greșite sau lipsa de informație. Orientarea socială oferă persoanei posibilitatea de a se apropia de anumite valori și contribuie, astfel, la fixarea coordonatelor sale culturale și sociale. În același timp, ea lărgește perspectiva asupra formelor de activitate în care se poate integra persoana și prin care se poate manifesta în toată plenitudinea personalității sale.

b. Orientarea școlară este formată dintr-un ansamblu de acțiuni ce au drept scop plasarea copilului și a tînărului în formele de școlarizare care, convenind **structurii sale aptitudinale, culturale și de personalitate** în ansamblu, asigură condiția optimă de realizare a tînărului și evită eșecul școlar. Ea poate fi considerată ca acțiunea de bază desfășurată pentru stabilirea raportului adecvat în interiorul relației elev-școală. Organizată pe baza cunoașterii fondului de caracteristici al tînărului, prin orientarea școlară se urmărește formarea unei structuri psihologice și culturale, care să favorizeze orientarea tînărului spre anumite categorii de valori. Obișnuim să spunem că prin orientarea școlară se urmărește structurarea unor personalități care, prin ansamblul caracteristicilor lor, să exprime o orientare diferențiată în lumea valorilor.

c. Orientarea profesională. Deși încheie un ciclu de intervenții marcînd încheierea copilăriei omului și, implicit, a perioadei sale de maturizare, orientarea profesională nu trebuie considerată numai prin prisma **valorificării,** în activitatea productivă, a fondului de aptitudini, deprinderi și cunoștințe **asimilat,** ci și ca o acțiune care să asigure continuarea posibilităților de formare și afirmare, în alte condiții, a personalității umane. Orientarea profesională trebuie să deschidă pentru persoană posibilitatea de desfășurare în condiții optime a educației permanente.

6. Și un criteriu metodologic în organizarea sistemului.

Ceea ce deosebește fundamental asistența empirică sau simpla acțiune de proteguire de asistența organizată științific și instituționalizată este pusă în evidență de extinderea modalității de exercitare. Dacă prima formă implică acțiunea directă, cea de-a doua adaugă acesteia acțiunea indirectă, în sensul că instituția de asistență, pe lîngă faptul că se găsește alături de copil sau de tînăr și intervine, prin specialiștii săi, în cazurile în care apare necesitatea, desfășoară acțiuni asupra copilului, folosind intermediari. Schematic, sub acest aspect, se poate distinge :

- asistență
  - A. **directă :** asistența acordată copilului
  - B. **indirectă**
    - a. asistența acordată familiei
    - b. asistența acordată cadrelor didactice
    - c. asistența acordată instituțiilor publice cu rol în educarea tineretului.

A. **Asistența directă** este acordată copilului sau tînărului și poate avea loc de la vîrste foarte mici, problematica sa extinzîn-

du-se progresiv. Începerea şcolarităţii este un moment de amplificare vizibilă a acestor acţiuni. Adolescenţa ridică, la rîndul său, multe probleme. Necesitatea menţinerii echilibrului psihic, a degajării tînărului de problemele care-l frămîntă şi care implică un consum inutil de energie, a alegerii şcolii sau a profesiunii, a integrării profesionale etc. sînt situaţii în care asistenţa directă este necesară. Instituţia de asistenţă este alături de tînăr şi-i oferă diagnostice, îndrumări, acţiuni terapeutice (psiho, ergo sau socio-terapie, ori acţiuni medicale). Asistenţa directă este condiţionată de natura situaţiei sau de capacitatea tînărului de a o putea primi. Ea este permanentă, cu problematică diferită în vîrste, descreşte în maturitate, dar nu dispare ca preocupare la nici o vîrstă.

B. **Asistenţa indirectă** se acordă factorilor de mediu social şi de educaţie cu rol în creşterea şi îngrijirea copilului. Astfel, se poate distinge : **asistenţa acordată familiei** caracteristică secolului nostru ; alături de asistenţa medicală acordată mamei pentru îngrijirea noului născut (foarte puternic organizată astăzi), se întîlneşte asistenţa psihopedagogică a părinţilor cu privire la multe din problemele pe care le ridică educarea copilului : condiţiile de mediu fizic, ambianţa familială, cunoaşterea unor caracteristici ale copilului, înţelegerea formelor lui de conduită şi a necesităţilor (psihologia vîrstelor), modalităţi de comportare cu copilul, regimul zilnic, susţinerea eforturilor lui de pregătire etc. ; acţiunile de asistenţă a părinţilor în problema creşterii copilului pot fi considerate ca integrate în educaţia adulţilor sau în educaţia permanentă ; **asistenţa acordată cadrelor didactice** de către specialişti se referă la cunoaşterea individualităţii copilului, a liniilor lui de realizare, a programării obiectivelor educative, cît şi la problemele de tratare diferenţiată (obiective, metode) ; **asistenţa acordată instituţiilor publice** cu rol în educarea tineretului ; menţionăm asistenţa psihopedagogică acordată editurilor, televiziunii, radioului, cinematografiei etc. în organizarea activităţilor pe care le întreprind pe această linie.

7. Un alt criteriu metodologic.

Asistenţa a început prin a fi **unilaterală (unidisciplinară),** medicul psihologul, pedagogul rezolvînd, izolat, problemele ce-i revin. Unitatea fiinţei umane şi intercondiţionarea ce există între diferitele aspecte ale personalităţii a impus intervenţia prin **echipă complexă (asistenţa multidisciplinară).** Specialişti aparţinînd unor discipline diferite, intervin în stabilirea diagnosticului, care, în această condiţie, se stabileşte luîndu-se în considerare un ansamblu de factori. În această situaţie, atît diagnosticul, cît şi desfăşurarea acţiunii are un grad ridicat de valabilitate şi eficienţă.

8. Precizări finale.

Centrele de asistenţă complexă a copilului se înscriu ca o realitate a societăţii moderne, conturîndu-se ca o urmare a progresului social, a progresului ştiinţei, a atitudinii faţă de om şi faţă de copil. Indiferent dacă este normal sau deficient, copilul are dreptul la educaţie, iar crearea condiţiilor de eficienţă a acţiunilor educative nu au la bază nici sentimente de filantropie, nici considerente economice, ci, pur şi simplu, ele sînt o expresie a respectului faţă de om, a obligaţiei de a-l ajuta să devină o fiinţă independentă, corect realizată şi integrată în realităţile sociale în care trăieşte.

PREOCUPAREA CONDUCERII ȘCOLII PENTRU RIDICAREA NIVELULUI DE PREGĂTIRE AL ELEVILOR PRIN CERCURI, MEDITAȚII ȘI CONSULTAȚII

Prof. PETRE BEJENARU
Liceul de electrotehnică – Rădăuți

În condițiile cînd politica noastră școlară definește atît de clar funcțiile și obiectivele școlii, cînd „societatea face eforturi pentru a generaliza învățămîntul obligatoriu de 10 ani"[1], iar în perspectivă generalizarea întregului liceu, și cînd știința și tehnica avansează într-un ritm extrem de rapid provocînd mutații profunde în viața economico-socială și spirituală, datoria școlii, a cadrelor didactice și de conducere constă în pregătirea temeinică pentru muncă și viață a întregului tineret școlar, reducînd la minimum pierderile școlare.

Realizarea de către toți elevii a obiectivelor și conținutului programelor școlare se obține, fără îndoială, folosindu-se forme, sisteme de metode și strategii de instruire adecvate particularităților individuale și de grup ale elevilor, condițiilor concrete în care se înfăptuiește actul formativ școlar.

Activitatea fundamentală din școală este lecția. Ea reprezintă calea de bază a dobîndirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ; lecția, acest microunivers didactic, păstrează încă mari resurse instructiv-educative pentru pregătirea tinerei generații și care se cer explorate continuu de fiecare cadru didactic. Activitatea din lecții poate și este potențată și completată cu activități de învățare individualizată, independentă[2], inclusiv cu temele pentru acasă.

Deosebirile individuale dintre elevi privind capacitatea de însușire a cunoștințelor în continuă creștere, ritmul de învățare, condițiile relativ diferite de muncă, impun **individualizarea procesului de învățămînt și dezvoltarea cadrului activității suplimentare cu elevii** prin cercuri pe materii, meditații, consultații, program prelungit sau recuperator etc., organizate în afara lecției.

Pluralismul formelor și surselor educaționale, activismul pedagogic, relația nouă, dinamică și eficientă între profesor și elevi, prioritatea caracterului formativ al activității didactice definesc școala modernă.

În pluralism includem cu deosebire formele suplimentare de activitate cu elevii, care au devenit un auxiliar de preț în asigurarea progresului școlar al elevilor : forme

[1] Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare ținută la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului**, Ed. politică, București, 1973.

[2] Ioan Cerghit, **Mutații metodologice în organizarea procesului de învățămînt**, „Revista de pedagogie" nr. 1/1976, p. 5.

de sprijinire a elevilor care întîmpină dificultăți și de cultivare a disponibilităților pentru rezultate superioare a celor mai buni elevi.

Încorporăm aceste forme suplimentare în concepția pedagogiei contemporane, care-și asumă răspunderea stimulării psihice și progresului școlar al fiecărui elev pînă la nivelul maxim al posibilităților de care dispune.

Activitatea suplimentară cu elevii prin cercuri, meditații și consultații, deși reprezintă o continuare a muncii didactice prin lecții, are unele particularități, între care reținem :

— sînt activități opționale pentru elevi, creîndu-le posibilitatea cultivării unor aptitudini și înclinații dintr-un domeniu sau parcurgerea la nivel corespunzător a programei școlare în vederea promovării ;

— sînt activități programate săptămînal și lunar, relativ mai îndepărtate în timp între ele ;

— conținutul activităților didactice suplimentare sînt colaterale programelor școlare, de aprofundare a unor teme studiate și de însușire la nivel minim admis a cunoștințelor de către elevii ce întîmpină dificultăți la unele materii de învățămînt ;

— sînt activități de învățare individualizată — studiul bibliografiei, observația proprie, tehnici de studiu în laboratorul lingvistic, exercițiul personal, descoperirea adevărului științific prin efort propriu etc., și de însușirea cunoștințelor cu ajutorul efectiv al profesorului (meditații) ;

— au un caracter stimulativ prin valorificarea produselor activității din cercuri și prin evidențierea progresului școlar pe care-l înregistrează elevii mai slabi ;

— conținutul activității este determinat de cerințele elevilor, iar în cercuri se pot manifesta cu multă autonomie și responsabilitate în propriul lor proces de formare.

Pe baza cunoașterii temeinice a specificului activității suplimentare cu elevii, în afara orelor de clasă, a experienței și încrederii în eficiența acestor activități auxiliare din partea elevilor și profesorilor, le conferim statut de funcționare chiar de la începutul anului școlar, cuprinzîndu-le în planul general de muncă al școlii, sub forma unei planificări riguroase. Periodic, în consiliul profesoral, colectivul de catedră sau în plenare cu activul U.T.C., în colaborare cu comitetul U.T.C., realizăm analize privind rezultatele dobîndite, dificultățile ce se ivesc și în consens adoptăm măsuri de stimulare a activității suplimentare în pregătirea teoretică și practică a elevilor. Membrii colectivului de conducere a școlii, responsabilii colectivelor de catedră verifică, îndrumă și acordă sprijin elevilor și profesorilor în buna desfășurare a activității suplimentare.

Aceste forme de activitate fiind relativ bine delimitate organizatoric, după conținutul și mai ales după metodologia didactică utilizată în desfășurarea lor, fără a ignora și motivele de ordin didactic, ne îngăduim a le trata separat.

1. Cercurile pe materii — activitate didactică suplimentară cu grupe de elevi eterogene, după proveniența claselor, omogene după opțiune și pregătire, în sprijinul folosirii la cote maxime a posibilităților de care dispune fiecare elev.

Organizăm cercuri pentru toate disciplinele școlare, în fiecare an școlar și le conferim continuitate și prin participanți și prin tematica pe care o abordează.

În primele două săptămîni de școală organizăm unitar la toate clasele sistemul de sondaj pentru a le cunoaște opțiunile. Se impune constatarea că un mare număr de elevi dorește să participe la aceste cercuri. Catalogul definitiv al cercului va fi întocmit de profesorul de specialitate, împreună cu elevii din conducerea cercului. La buna funcționare a cercului își aduc contribuția formele organizatorice dovedite viabile în practică. Din cei 30—40 elevi cît cuprinde un cerc, se alege un colectiv de conducere în componența căruia intră : președinte, secretar, șef de laborator (cabinet sau atelier) și membri — fiecare cu responsabilități concrete. La unele cercuri organizăm secții, subsecții și chiar grupe. Noi organizăm în fiecare an școlar un număr de 8—10 cercuri : matematică, fizică, electrotehnică-electronică, chimie, biologie, literatura română, filozofie-ateism și istorie. (Vezi organigrama a două cercuri pentru clasele liceale).

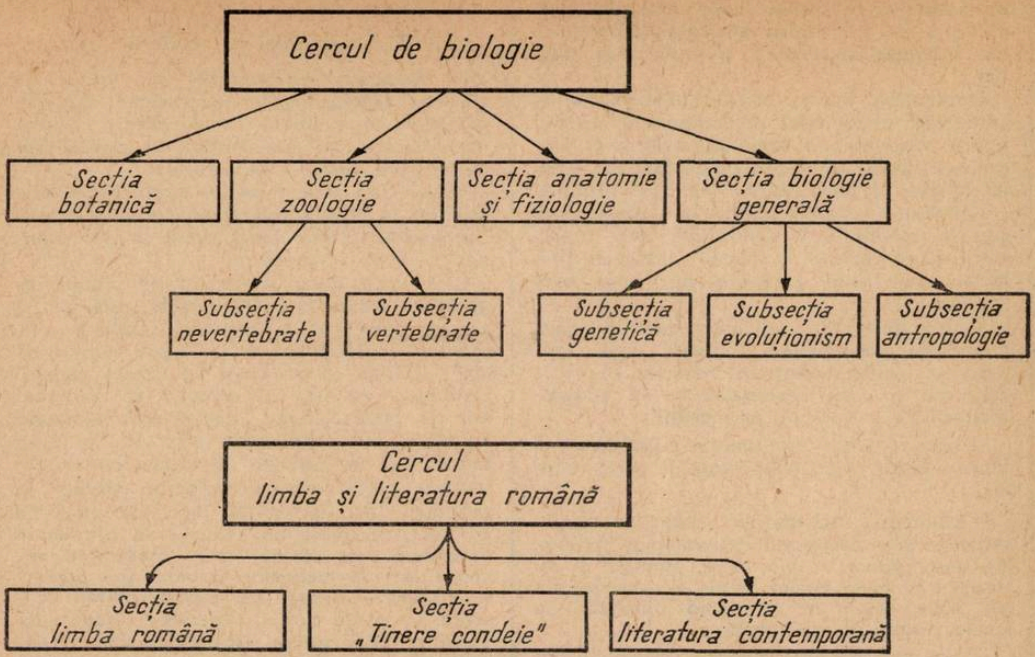
Numărul secțiilor coincide, de regulă, cu numărul profesorilor de specialitate ; grupele din subsecții se ocupă de studierea unei singure teme, care va face obiectul unui referat sau articol, a unei comunicări. Gruparea elevilor pentru o temă de studiu se face după opțiunea și respectiv interesele elevilor ; temele se definitivează după ce ne convingem că sînt posibilități de studiu — intelectual și material — și apoi devin preocuparea de bază pentru durata unui an școlar.

Aceste aspecte organizatorice și altele de detaliu sînt rezolvate și comunicate cu sarcini pentru fiecare cerc în prima sa ședință de constituire, cînd se adoptă și planul de muncă al cercului. Planul de muncă cuprinde : cele 6—8 ședințe de lucru cu toți membrii, vizitele și excursiile de documentare, referate, comunicări, sinteze, lucrări demonstrative, material didactic, aparate sau diverse instrumente de lucru specifice ca materializare a studiului din care, activitățile de valorificare a rezultatelor obținute în școală și în afara ei.

Rezultatele obținute în activitatea cercului depind „în primul rînd de conținutul temelor alese pentru cercetare, de îndrumarea competentă pe care profesorul trebuie să o dea elevilor în cadrul cercului"[3].

În organizarea activității cercurilor, tematica, formele și metodele utilizate urmăresc

[3]. V. Negulescu, **Îndrumar privind organizarea și activitatea cercului de științe biologice.** Ed. didactică și pedagogică, 1970, p. 15.



să dezvolte interesul pentru un domeniu de cunoaștere, accentul fiind pus pe cunoștințele și deprinderile practice, care favorizează aprofundarea și lărgirea cadrului noțiunilor dobîndite în orele de clasă și deprinderea de a dobîndi noi cunoștințe prin efort propriu.

Stabilirea temelor de studiu se realizează în concordanță cu programa școlară, posibilitățile materiale ale școlii, opțiunile elevilor și sarcinile generale pe care și le-a propus fiecare cerc în parte. La cercul de matematică, de exemplu, s-au stabilit teme ca : „Aplicații ale numerelor complexe în trigonometrie" ; „Forma matricială a numerelor complexe" ; „Rezolvarea unor probleme concrete de programare liniară" ; „Introducerea în teoria grafurilor" ; „Personalități marcante de matematicieni români", iar la biologie — subsecția genetică — au fost studiate teme ca : „Genetica — cea mai pasionantă ramură a biologiei" ; „Cromozomii — bastonașele „cu bucluc" ale geneticii" ; „Acizii nucleici și ereditatea" ; „Gene, genom, genotip" ș.a.

Primii pași în munca de studiu necesită o îndrumare nemijlocită a profesorului, orientarea și sprijinirea în utilizarea surselor de documentare. Pentru fiecare cerc se întocmește o bibliografie, începînd cu lucrări de știință popularizată și terminînd cu lucrări cu un grad mărit de dificultate în studiu, inclusiv publicațiile de specialitate.

Pentru documentare folosim filmele de știință popularizată, emisiunile de radio și televiziune, interpretarea unor date, fapte sau explicații prin mijloacele audio-vizuale, întîlniri cu specialiști, vizitele și excursiile de documentare, efectuarea unor experiențe în laboratoarele școlii, expuneri ale profesorului de specialitate ș.a.

În desfășurarea activității cercului se adoptă forme și metode diferite. Cele mai multe activități se desfășoară în laborator sau atelier. La aceste activități profesorul girează autenticitatea constatărilor, mersul lucrărilor, modul de lucru, corectitudinea, nivelul științific al materialelor teoretice prezentate etc. La ședința de lucru, după planul anual aprobat, se prezintă un referat sau o comunicare a unei grupe dintr-o subsecție, se desfășoară o lucrare practică de laborator, se execută exercițiu personal cu mijloace audio-vizuale, pentru studiul limbilor străine, se lucrează la confecționarea unui aparat de măsură și control, după o schemă verificată anterior etc. La o ședință de lucru a cercului **baza o constituie activitatea fiecărui elev,** participarea prin diverse căi la aprofundarea cunoștințelor, cu deosebire prin aplicații practice.

Aici cresc autonomia și răspunderea elevilor față de ceea ce înfăptuiesc și primesc confirmarea și aprecierea profesorului, care colaborează permanent cu ei.

Atribuim mare atenție valorificării rezultatelor muncii din cercurile pe materii, una din formele de cultivare a încrederii elevilor în capacitățile lor intelectuale. Lucrările rezultate sînt prezentate în expoziția școlară, cele mai izbutite fiind expuse la sesiunile anuale de comunicări și referate ale elevilor (începînd din anul școlar 1972/1973). Așa, de pildă, au fost prezentate lucrări ca : „Mutații economico-sociale intervenite în orașul Rădăuți în anii socialismului" ; „Teze și idei din Programul Partidului, reflectate în activitatea org. U.T.C. din școală", secția științe sociale ; „Folclor din bazinul rădăuțean —

momente semnificative din viața oamenilor reflectate în creația populară" ; „Poezia militantă a lui Nicolae Labiș" – secția literatura română ; „Orga electronică – construcție practică ; „Amplificatoare magnetice" – secția fizică ; „Principiul conexiunii inverse și formarea deprinderilor" ; „Certitudini și fantezii în lumea genelor" – secția biologie. Alte lucrări sînt publicate în revista școlară „Lumina".

Un deosebit rol îndeplinesc cercurile în pregătirea elevilor pentru olimpiadele școlare. Iată o statistică a participării elevilor la olimpiade numai de la trei cercuri :

Anul școlar	etapa de liceu			etapa județeană			etapa republicană		
	Matematica	Chimie	Biologie	Matematica	Chimie	Biologie	Matematica	Chimie	Biologie
1971/1972	42	29	18	3	16	8	—	2	—
1972/1973	37	49	20	4	25	7	—	1	—
1973/1974	33	59	20	5	35	10	—	2	2
1964/1975	46	38	18	6	27	12	—	—	2
1975/1976	65	34	16	5	21	10	—	3	1

Pentru olimpiade, însă, membrii cercului nu se rezumă la cele 6–8 ședințe de lucru, ci păstrează o permanentă legătură cu profesorii de specialitate, desfășoară un studiu mai amplu sub îndrumarea școlii etc. Această pregătire suplimentară coincide cu opțiunea elevilor de a participa la concursul de admitere în învățămîntul superior la o anumită facultate sau școală postliceală. Putem remarca reușita în învățămîntul postliceal și superior a multor tineri care au participat la cercurile pe materii, la olimpiade și alte activități încadrate în profilul opțiunii lor profesionale. Experiența, munca noastră cu elevii din clasele de liceu ne-a format de mult convingerea că numai lecțiile, oricît de reușite ar fi, nu pot conduce singure pe elevi în obținerea de rezultate superioare în confruntarea cu alți elevi din alte școli din județ sau din alte județe – la olimpiade, concursurile pe meserii, admiterea în învățămîntul postliceal și superior.

2. Meditațiile sînt activități didactice suplimentare cu grupe de elevi, în general, eterogene, în sprijinul acelora care întîmpină dificultăți în însușirea cunoștințelor. Meditațiile sînt expresia cea mai evidentă a tratării diferențiate a elevilor. Necesitatea acestei activități rezultă din concepția despre funcțiile și obiectivele școlii moderne, potrivit căreia în ciclul primar trebuie să se lichideze repetenția, iar la cel gimnazial fenomenul să fie mult diminuat și într-o apropiată perspectivă înlăturat. Or, o atare sarcină de răspundere și onoare pentru învățători și profesori nu poate fi, cel puțin deocamdată, rezolvată numai prin activitatea de la lecții. Dacă nu ignorăm trăsăturile individuale ale elevilor, înseamnă că trebuie să acceptăm meditațiile ca una din cele viabile pentru acordarea unui sprijin prompt și adecvat elevilor care întîmpină dificultăți și care să se poată reintegra în activitatea desfășurată cu colectivele clasei în timpul cel mai scurt [4]. Este convingerea organelor de decizie, îndrumare și control – M.E.I. și Inspectoratul școlar – care recomandă cu insistență utilizarea mai largă a acestei forme pentru sporirea randamentului muncii școlare, a diminuării la maximum a pierderilor școlare. Este convingerea colectivelor de cadre didactice care au valorificat eficient posibilitățile acestei forme de completare a cunoștințelor elevilor. Cunoscînd bine elevii, profesorul de specialitate împreună cu dirigintele clasei îndrumă și desemnează pe cei care vor participa la meditații. Cu acordul acestor elevi stabilim un program cu activitate săptămînală, la nivel de 1-2 ore, program ce se comunică și părinților în timp util. Noi avem programate meditațiile pe ani de studiu, după masă (18–20), de obicei în preziua practicii tehnico-productive. Tematica orelor de meditații se stabilește de profesor, cu consultarea elevilor și cu cunoașterea precisă a pregătirii lor. Organizăm meditații la matematică, fizică, chimie și cu intermitență, după caz, la limba română, limbi moderne, biologie, filozofie și tehnologia meseriei. Această activitate beneficiază de o tehnologie didactică relativ specifică. Elevii sînt angajați în reluarea unor teme, lecții, probleme cu pondere în latura aplicativă.

Bunăoară, la matematică elevii sînt conduși spre a rezolva probleme, exerciții sau a repeta demonstrații, cu un ritm de lucru adecvat pregătirii acestor elevi, cu explicații suplimentare și cu obișnuirea lor de a solicita lămuriri la chestiunile pe care nu le-au înțeles. La chimie, de exemplu, efectuează aplicații prin refacerea unor experiențe, prelucrarea din nou a datelor problemelor de chimie, sintetizarea reacțiilor chimice din eprubete în formule sintetice, interpretarea textului manualului spre a învăța pe elevi cum să învețe tainele acestei discipline. Munca cu mai puțini elevi la meditații (8–10) permite și solicită utilizarea mai largă a materialului didactic, o mai bună și apropiată

[4] I. Rizescu (coordonator), **Organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt în ciclul primar în vederea creșterii randamentului școlar și a lichidării repetenției**, volum editat de „Revista de pedagogie", București, 1974, p. 9.

îndrumare a activității elevilor și putința de a sesiza și stimula și cel mai mic progres școlar la fiecare elev în parte.

Pentru anumite lecții, profesorii desfășoară un număr de ore de meditații cu întreaga clasă de elevi. Avem permanent în vedere ca nici elevii și eventual nici unii profesori să nu se subordoneze ideii că progresul școlar este hotărît de meditațiile organizate în școală. **Ele rămîn forme auxiliare, organizate cînd e nevoie, completînd fie unele deficiențe ale muncii de predare-învățare insuficient individualizate, fie, în cele mai frecvente cazuri, capacitatea și ritmul de muncă diferit al elevilor,** absentarea motivată sau nemotivată de la ore, situații deosebite în viața lor, interes scăzut în studiu ș.a. Ca forme auxiliare și-au justificat de mult în practica școlară funcționalitatea, fiind apreciate de elevi. Pare interesant faptul că la meditații sînt prezenți și elevi foarte buni la învățătură, că dintre elevii participanți la meditații (cu dificultăți reale în pregătire) mulți s-au specializat în școală postliceală sau învățămînt superior, într-un domeniu nemijlocit legat de obiectul respectiv ; profesori de matematică, fizică sau chimie, ingineri, tehnicieni etc., fără a prezenta statistici privind ridicarea procentului de promovare, la care au concurat, cu siguranță și aceste meditații cu elevii.

3. Consultațiile sînt activități didactice suplimentare pentru un elev sau un grup de elevi, facultative, în sprijinul celor care doresc unele lămuriri sau explicații asupra materiei sau bibliografiei studiate. Sînt forme accesibile deopotrivă pentru elevii buni și foarte buni, cît și pentru cei ce întîmpină dificultăți în însușirea cunoștințelor, venind în sprijinul elevilor în efortul lor de a dobîndi cunoștințe temeinice. Astfel în timpul studiului individual, întocmirea temelor pentru acasă, lucrul cu manualul și notițele de la lecție, parcurgerea bibliografiei, redactarea unui referat sau a unei lucrări de sinteză etc. elevii sînt feriți de unele dificultăți pe care, cu toată stăruința, nu le pot depăși. Deci, sprijinul profesorului devine extrem de util și oportun, materializîndu-se și prin consultații, care prin denumire exprimă valoarea și sensul activității respective. Elevul primește sprijinul necesar atunci cînd se frămîntă, caută soluții, încearcă să-și explice fenomenul, deci cînd pe scoarța cerebrală există un centru activ de interes, un centru „al foamei" de înțelegere, de cunoaștere, favorizînd realizarea unei mai durabile legături temporare.

În cinci zile ale fiecărei săptămîni 2–3 profesori sînt în școală, în laboratoare sau ateliere și-și pregătesc materialul didactic, studiază, își pregătesc activitățile pentru ziua următoare. Programarea acestor profesori este cunoscută de elevi și aceștia se adresează cu problemele neclare profesorilor respectivi. Nu este cu putință ca în fiecare zi să fie prezenți în școală profesori pentru toate specialitățile, ceea ce face ca elevii să-și lămurească anumite cunoștințe cu întîrziere sau în cadrul lecției următoare. Avem și elevi care nu-și asumă „riscul" de a întreba, de a solicita sprijinul profesorului (mai ales a profesorului ocupat la clasă) spre a nu destăinui anumite goluri în cunoștințele parcurse la clasă. În sensul acesta facem eforturi educative pentru a convinge pe elevi că această formă de activitate vine în sprijinul lor și că nu angajează eventuale „țineri de minte" pentru notarea elevului în catalog.

Consultațiile se desfășoară nu numai la solicitarea elevilor ci și la solicitarea profesorului. Constatînd lacune în cunoștințele unui elev, dintr-un capitol parcurs fie și în anii școlari precedenți, a căror clarificare nu interesează colectivul clasei și care ar însemna renunțarea la tema lecției, profesorul provoacă o consultație cu elevul (elevii) în cauză. Și tot sub această formă procedează pentru a îndruma pe elevi în definitivarea unei lucrări — comunicare sau referat — pentru sesiunea științifică, pregătirea unui concurs sau pentru olimpiadele școlare.

Este de înțeles că o astfel de activitate suplimentară înseamnă generozitate în misiunea fiecărui profesor, interes din partea elevilor în pregătirea lor temeinică.

Formele suplimentare în pregătirea multilaterală a elevilor sînt sub incidența unor îmbunătățiri autentice și vor putea deveni auxiliare de randament mai ridicat în sporirea eficienței însușirii cunoștințelor, în asigurarea progresului școlar al tuturor elevilor.

UTILIZAREA DEMONSTRAȚIEI INDIRECTE ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI ȘI VALORIFICAREA EI FORMATIVĂ

Prof. ION PETCU,
Liceul real-umanist — Bocșa,
jud. Caraș-Severin

Demonstrația în formă directă, prin prezentarea obiectelor și fenomenelor geografice din natură, are anumite limite, întrucît nu tot ce se învață la geografie poate fi văzut în orizontul local sau în excursia de lungă durată. Pentru aceasta, profesorul utilizează demonstrația în forma ei indirectă, folosind tablourile, ilustrațiile din manual, diapozitivele, filmul didactic.

Desigur că nu orice material ilustrativ poate fi folosit în predare, ci doar acela care este bogat în semnificație, în specificitate, aceasta fiind însușirea de bază care îi conferă caracterul didactic.

Pentru înțelegerea specificității, elevul trebuie să parcurgă trepte, „pași" de la imagine la concept și invers. În ce constă această parcurgere ne-o spun tehnicile moderne vizuale de comunicare a informației, îndeosebi filmul didactic care, operînd cu o diversitate de obiecte și fenomene ce aparțin uneia și aceleiași clase sau categorii, selecționează ceea ce este comun în diversitate și prezintă realitatea într-o formă simplificată, schematizată pînă la un punct, „...epurează progresiv realitatea pînă ce se ajunge la un crochiu, la **o schiță, la un schelet...**"[1]. Așadar, demonstrația indirectă trebuie să folosească, alături de materialul ilustrativ, și diferite modele, grafice-planșe, scheme din manual, desenul pe tablă — modele substanțiale, dinamice, conducînd gîndirea de la senzorial, la concept și invers.

După cum dezvoltarea științei se sprijină în prezent tot mai mult pe tehnică, la fel însușirea bazelor științei și culturii trebuie să se sprijine pe tehnicile moderne de comunicare a informației, care constituie pîrghii de multiplicare și prelungire a posibilităților intelectuale[2]. Între acestea, filmul — filmul didactic, emisiunea TV — reprezintă cel mai complet mijloc de comunicare a informației, imaginile filmice, prin intuitismul, expresivitatea și dinamismul lor, imprimîndu-se puternic în memorie, iar pe de altă parte, adresîndu-se atît laturii afective a personalității cît și laturii volitionale, suscitînd curiozitatea, interesul și bucuria descoperirii adevărului. Prin intermediul filmului se acționează asupra a două din cele mai importante simțuri, analizorul vizual și analizorul auditiv, între care se stabilesc legături asociative trainice, care intensifică gradul de atenție, de concentrare. La acestea se mai adaugă și limitarea excitațiilor exterioare și timpul filmării, care creează concentrarea optimă din scoarță-focalizarea, asemuită de unii cercetători[3] cu fenomenul de prehipnoză, datorită faptului

[1] Roger Gal, Les technyques audio-vizuelles dans l'enseignement, „L'Education nationale", Paris 1965, nr. 29.
[2] Ion Cerghit, Filmul în procesul de învățămînt, E.D.P., București, 1970, p. 8—9 și 23.
[3] Gaston Mialaret, Psychopedagogie des moyens audio-visueles dans l'enseignement du premier degré, UNESCO, Paris, 1964.

că îl face pe elev să rămînă indiferent la tot ceea ce nu intră în cîmpul principal de percepție.

În procesul de învățămînt, imaginea filmică apropie elevii de o realitate inaccesibilă sau greu accesibilă cunoașterii, încît pe drept cuvînt se poate afirma că filmul „...aduce universul la scara percepției vizual-auditive sau mai bine zis o amplifică pe aceasta la dimensiunile universului" [4]. Astfel, prin intermediul imaginii filmice, spațiul imposibil de cuprins este adus la scara perceptibilă a elevului și supus cercetării sale, de exemplu filmele : „Locul nostru în univers", „Circulația apei în natură" ; prin intermediul filmului, elevii străbat spații pe care nu au posibilitatea să le cunoască direct, de exemplu : „Dincolo de cercul polar", „60 de zile în Asia", „Sub cerul Guineii" ș.a. ; definit ca artă a imaginii în mișcare, reproduce mișcarea autentică a realității, surprinde însăși logica internă a desfășurării fenomenelor, permițînd elevilor să vadă universul în însăși dialectica sa, de exemplu filmele : „Mișcarea scoarței Pămîntului" sau „Fața Pămîntului, agenții externi modificatori ai scoarței pămîntului" ș.a.

Diapozitivele sînt imagini statice ca și tablourile, fotografiile, ilustrațiile din manual, dar spre deosebire de acestea prezintă unele avantaje didactice : sînt proiectate pe ecran cu ajutorul unei surse luminoase, deci, produc o focalizare oarecare, calitate care le apropie de film ; sînt concepute, în serie, o serie reprezentînd momentele sau fazele mai importante ale desfășurării unui fenomen și în cazul filmului, seria cuprinde atît imagini reale cît și secvențe cu imagini schematice ; deși nu redau mișcarea, totuși față de film, diapozitivele prezintă avantajul că seriile pot fi modificate de profesor după voie, iar prin combinarea secvențelor mai multor serii profesorul poate concepe noi serii ; spre deosebire de film, secvențele pot avea expunere oricît de lungă, în funcție de cerințele didactice, fapt pentru care, adeseori, diapozitivele se conjugă metodic cu filmul pentru imobilizarea mișcării în unele faze. Dată fiind importanța mare a acestora în predarea geografiei, revista „Tera" a popularizat la un moment dat experiența unor cadre didactice în procurarea de diapozitive prin mijloace proprii [5].

Tablourile, fotografiile, ilustrațiile din manual se folosesc de sine stătător, în situația că seria ce reprezintă fenomenul cuprinde un număr redus de momente, ori pentru tema respectivă nu există alte mijloace ; cel mai adesea se utilizează ca o completare la film ce devine obligatorie pentru ilustrațiile din manual.

Filmul se poate utiliza la lecție în trei variante : la începutul etapei de comunicare, a unei lecții sau serii de lecții, în cuprinsul etapei de comunicare, la sfîrșitul etapei. În prima variantă, utilizarea filmului se face cînd deja elevii sînt în posesia unei experiențe de cunoaștere în legătură cu obiectul, fenomenul, ce urmează să fie cercetat, de exemplu, „Circuitul apei în natură"', la clasa a V-a, la începutul capitolului „Hidrosfera", întrucît la această clasă, anterior, elevii au învățat despre „Apa în atmosferă" la capitolul „Atmosfera". Astfel, mesajul filmic constituie miezul lecției, documentul în jurul căruia se organizează comunicarea cunoștințelor ; de asemenea, în această variantă, filmul trezește interesul pentru tema (suita de teme) care se predă. Această variantă se poate utiliza și astfel : se rulează filmul, se fixează momentele mai importante prin tablouri, diapozitive și se analizează. Credem că acest procedeu este cel mai indicat pentru lecțiile TV. În cazul „Mișcării de revoluție a Pămîntului", dată fiind importanța mare a acestei teme, se poate relua după film întreaga demonstrație, utilizîndu-se telurul (model dinamic). În varianta a doua, filmul este rulat pe părți, pe unități logice. În general, prezentarea fragmentară este mai eficace decît cea integrală, în intervalul dintre secvențe profesorul avînd posibilitatea să poarte discuții cu elevii, să adîncească reprezentările și să îndrepte atenția spre ceea ce va urma ; în felul acesta, sub acțiunea combinată film-profesor, activitatea mentală a elevilor este mobilizată la maximum, iar interferențele dintre secvențe sînt excluse. În ultima variantă, filmul se poate utiliza mai mult ca o completare, de exemplu, „Orașe noi pe harta patriei". Foarte indicată este utilizarea filmului la sfîrșitul unei suite de teme, în perioada de recapitulare, exemplu, „Fața Pămîntului, agenții externi modificatori ai scoarței Pămîntului".

Modelele didactice sînt numeroase : o parte sînt integrate în filme, diapozitive, o altă parte se găsesc în dotarea școlii, o parte sînt cuprinse în manualul școlar, iar unele se întocmesc la tablă de către profesor sub ochii elevilor. Chiar dacă în trecut nu s-au utilizat mijloace moderne de comunicare a cunoștințelor, totuși s-a

[4] Ana Maria Narti, **Contribuția cinematografiei la educația estetică, Educația estetică prin artă și literatură**, Editura Academiei R.S.R., București, 1964.

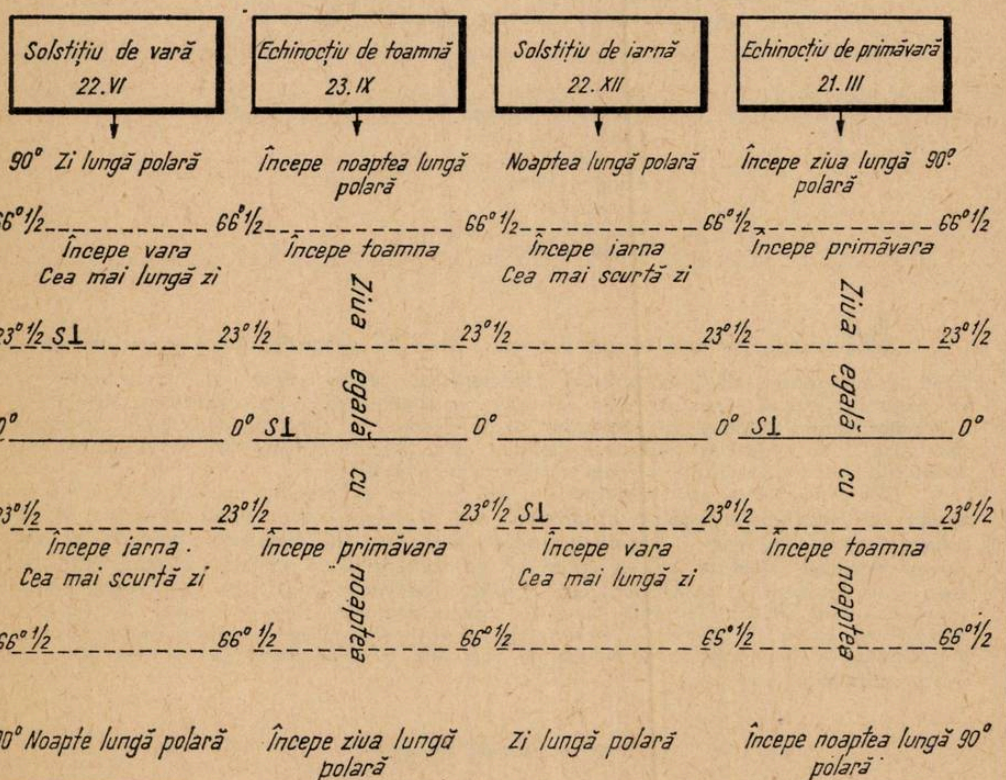
[5] Elena Ciudin, **Alcătuirea colecției de diapozitive pentru lecțiile de geografie**, la clasa a X-a, în „Terra", nr. 1/1969.

lucrat cu modele, modelele în sine nefiind ceva nou. Dar nu numai în trecut ci și astăzi, a preda noul material, a face desene schematice, a supraveghea elevii să transcrie cu grijă în caiete desenele, a lucra cu telurul, cu globul negru, nu este totul, întrucît a lăsa actul formării în situația de a se realiza ca urmare a informării, înseamnă recunoașterea legității naturale, dar nu și influențarea acesteia, transformarea sa dintr-o activitate în general obiectivă într-una în general subiectivă, creatoare. Profesorul trebuie să creeze și să comunice această pasiune elevilor.

Întrucît, în cadrul geografiei, valoare operațională mare o au paternii de geografie matematică pentru înțelegerea elementelor climatice, elementele climatice pentru înțelegerea climei, clima pentru înțelegerea repartiției apelor, zonelor de vegetație și de faună, condițiile naturale și regimul politic pentru înțelegerea economiei, economia pentru înțelegerea importului și exportului ; întrucît pe parcursul geografiei regionale ansamblurile de bază sînt completate cu alte ansambluri, caracteristice unor regiuni restrînse, în funcție de așezarea regiunii față de mări și oceane, configurația și orientarea reliefului față de vînturi etc. ; întrucît „Pe măsura acumulării și a precizării unor reprezentări intuitive ale obiectelor și fenomenelor, ele pot fi înlocuite în etapele următoare prin desene, scheme..." [6], rezultă că elevii pot învăța cu ajutorul modelelor, pot formula probleme în vederea fixării modelelor cunoscute și pot rezolva probleme care să ducă la descoperirea de modele noi [7], îndeosebi pe ansamblurile caracteristice unor regiuni restrînse. De unde rezultă și o integrare a modelului în învățarea pe probleme.

Iată un exemplu : la tema „Mișcarea de revoluție a Pămîntului" (clasa a V-a), după demonstrația mișcării-film, se înscriu în schema de mai jos datele celor patru poziții ale Pămîntului față de Soare și începerea anotimpurilor ; se extrag consecințele de la elevi prin reluarea demonstrației pe probleme ; se completează schema.

Se poate, însă, proceda și astfel : se propune elevilor construirea următoarelor modele : a) cunoscînd cele patru poziții principale ale Pămîntului față de Soare, modelul solstițiilor și echinocțiilor și folosind liniile geografice principale de pe glob, modelul latitudinii, imaginați un model în care razele Soarelui cad perpendicular de două ori pe an în același loc ; b) Construiți un model în care Soarele răsare și apune o dată la șase luni ; se completează schema ; consecințele se extrag fără o nouă demonstrație.



[6] Ion Cerghit, Op. cit., p. 77.
[7] Cezar Caseriu, Efectul modelelor și a modelării în lecțiile de biologie, „Revista de pedagogie" nr. I/1975.

Şi într-un caz şi în celălalt, el propune elevilor să formuleze o problemă, avînd ca parte dată (premisa) umbra Soarelui la amiază în ţara noastră (modelul latitudinii) şi a cărei întrebare să se refere la modelul zonei calde de temperatură. Textul definitivat va avea următoarea formă : „În ţara noastră, umbra Soarelui la amiază indică N. Ce punct cardinal indică în zona caldă de temperatură ? Unde şi la ce dată în cuprinsul zonei calde corpurile au umbră ?".

Dăm mai jos cîteva exemple de probleme de fixare a modelului care pot fi formulate de elevi şi de probleme de descoperire de noi modele care li se propun spre rezolvare :

Premisa:	Întrebarea se referă la:	Clasa, lecţia	Scopul
Modelul climei ecuatoriale	Modelul vegetaţiei şi faunei reg. ecuatoriale	VI Regiunea Africii Centrale	Fixare
Modelul climei ecuatoriale	Modelul apelor reg. ecuatoriale	VI Regiunea Africii Centrale	Fixare
Iarna în mod climatic mediteranean şi în mod climatic oceanic	Vara în aceleaşi modele climatice	Europa vestică	
Problemele vizînd întregul ansamblu : climă-ape-vegetaţie sau ansamblul climă-ape-vegetaţie interioară			
Modelul climatic gen. şi mod. gen. al apelor Europei de Vest	Reţeaua hidrografică-săracă în Spania, (harta). Concluzie : precipitaţii puţine, modelul climatic caracteristic al Spaniei, pen. înconjurată de munţi.	VII Spania	Model nou

Modelele pe care le pot descoperi elevii la geografie sînt foarte numeroase dacă ţinem seama de ansamblurile caracteristice pentru unele regiuni restrînse ce se ivesc în studiul regional, spre exemplu, ansamblul climă-ape-vegetaţie-animale al pustiurilor central-asiatice, al podişurilor intramontane, al regiunilor de lîngă „scorpiile muntoase'", al regiunilor temperate nordice larg deschise înspre N., al regiunilor de zonalitate verticală, ai insulelor zonei temperate şi zonei calde etc.

Odată formulate cerinţele faţă de elevi să nu se creadă, însă, cumva, că problema ori modelul vor apărea instantaneu pe caietele elevilor. Acest lucru nu se va întîmpla niciodată. Vor fi necesare discuţii, incursiuni în materialul parcurs, se vor aminti modelele învăţate, se va căuta să se antreneze un număr tot mai mare de elevi la acest gen de activitate. Creaţia este o activitate migăloasă, de aceea, profesorul, conştient că actul creaţiei didactice începe pentru el abia în momentul ivirii discuţiilor, va căuta să comunice elevilor nu numai perspectiva activităţii creatoare, dar şi răbdarea şi perseverenţa în munca de învingere a obstacolelor ce se ivesc în atingerea scopului propus.

INTERDISCIPLINARITATEA și eficiența ei la lecțiile de biologie

Profesor CEZAR CĂȘERIU
Liceul sanitar – Bacău

Intrucit viețuitoarele reprezintă „...unitatea cea mai înaltă care înglobează într-un singur tot mecanica, fizica și chimia, în care această trinitate este inseparabilă" [1] avem în vedere ideea „...că fiecare disciplină trebuie tratată astăzi în spirit interdisciplinar" [2].

Apreciind eficiența lecției interdisciplinare, în acest material ne propunem să discutăm cîteva aspecte referitoare la modul în care se reflectă interdisciplinaritatea biologie-fizică-chimie în practica școlară.

Pentru a cunoaște gradul de integrare a acestor științe, la clasele gimnaziale, în cadrul experimentului *, am utilizat teste de verificare a cunoștințelor și capacităților, după efectuarea lecțiilor de consolidare și sistematizare, cu scopul de a evalua felul în care elevii înțeleg, explică și interpretează fenomenele fiziologice.

Atît în predare, cît și în timpul sistematizării, pînă la aplicarea testelor, s-au făcut sublinieri referitoare la mecanismele fizico-chimice ale proceselor fiziologice, la nivelul tratării lor în manuale, fără a apela la cunoștințele din domeniile fizicii și chimiei.

Proba de verificare a fost programată la aceleași date, la clasele V-VII, în perioade diferite ale anilor școlari.

S-au conceput teste cu cîte patru probleme-întrebări pentru fiecare clasă.

Clasa a V-a. 1. Indicați pe figură, cu săgeți, legătura dintre plantă și mediul înconjurător în sol și explicați acest proces. 2. Demonstrați mecanismul fizic de schimb al apei, al oxigenului și al bioxidului de carbon. 3. Reprezentați schematic sinteza substanțelor organice în frunză. 4. Duceți săgeți cu creioane colorate pe figura din test, în sensul mersului proceselor fiziologice din plante.

Clasa a VI-a. 1. În schiță desenați componentele celulare care întrețin viața euglenei, a amibei, și a parameciului și indicați direcțiile în care se face schimbul dintre organism și mediu. 2. Discutați adaptările moluștelor la mediul de viață. 3. Pe desen, indicați cu săgeți și discutați mecanismul respirației la pești. 4. Explicați cum se deplasează păsările, comentați cauzele și fenomenul migrației.

Clasa a VII-a. 1. Prezentați schematic acțiunea fermenților asupra alimentelor și explicați mecanismul absorbției la nivelul intestinului subțire. 2. Descrieți fenomenul

[1] Fr. Engels, Dialectica naturii, „K. Marx și Fr. Engels", Opere, vol. 20, Ed. politică, București, 1964, p. 547.

[2] G. Văideanu, Pentru un program de inovare a învățămîntului bazat pe cercetări interdisciplinare, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1973, p. 10.

* La școlile generale nr. 4, 5, 7, 8, 27 și 28 din orașul Bacău, în anii școlari 1973—1974 și 1974—1975.

fizico-chimic în timpul respirației pulmonare și tisulare. **3.** Discutați automatismul cardiac și efectele sale în timpul circulației sîngelui. **4.** Comentați laturile metabolismului, schimbul de materie și energie dintre organism și mediul înconjurător.

După ce lucrările au fost date de elevi, s-a corectat și notat* fiecare întrebare, iar rezultatele din tabelul nr. 1 reprezintă media pe clase.

logice, dar așa cum sînt concepute programele, pentru clasele gimnaziale, nu facilitează corelația sub aspect informațional. Pentru biologie, introducerea unor noțiuni de fizică și chimie sînt necesare, începînd cu clasa a V-a, deoarece cunoștințele de anatomie vegetală le integrăm în ansamblul noțiunilor de fiziologie.

Din activitatea noastră am selectat, și prezentăm în continuare, unele procedee

Tabel nr. 1

Clasa	Număr de elevi	Media punctajului la întrebările-problemă (I.P.)				Total puncte	Media
		I.P. nr. 1	I.P. nr. 2	I.P. nr. 3	I.P. nr. 4		
V	96	215,00	211,20	220,80	264,00	911,00	2,32
VI	101	328,25	213,10	277,75	251,50	1170,50	2,90
VII	91	227,50	214,75	273,00	250,25	965,50	2,65

Prin dificultatea întrebărilor-problemă s-a avut în vedere ca, din soluțiile date de elevi, să putem evalua gradul de înțelegere și modul cum elevii folosesc unele cunoștințe de fizică și chimie pentru explicarea fenomenelor biologice. Suma punctelor pentru fiecare întrebare și media obținută de elevii testați (2,32 clasa a V-a ; 2,90 clasa a VI-a ; 2,65 clasa a VII-a), confirmă o insuficientă pregătire pentru înțelegerea și explicarea fenomenelor biologice.

S-au întîlnit situații cînd unii elevi, necunoscînd cauza științifică a proceselor biologice, mersul desfășurării fenomenelor este exprimat mecanicist și finalist, fac confuzii ori renunță la căutarea și darea soluțiilor. Acest fapt ne permite să considerăm că elevii nu pot surprinde corelații între anumite domenii ale științei, cînd nu se are în vedere inițierea lor într-o astfel de activitate.

Din conținutul programelor desprindem că elevii clasei a VII-a, la chimie, dobîndesc cunoștințe referitoare la structura substanțelor, la clasificarea elementelor chimice, la reacțiile cîtorva substanțe (O, H ș.a.) și a substanțelor complexe, iar în clasa a VIII-a se continuă cu noțiuni despre nemetale (Cl, S, N, C) și despre cîteva metale (Na, Ca, Al, Fe). La fizică, în clasa a VI-a, se asimilează un oarecare cuantum de cunoștințe din domeniul fenomenelor fizice, în clasa a VII-a, din domeniul mecanicii și al căldurii, iar în clasa a VIII-a din optică și electricitate.

Considerăm că întregul sistem de noțiuni de fizică și chimie sînt semnificative pentru cunoașterea celor mai importante legi fizio-

folosite în cadrul experimentului, avînd în vedere următoarele situații :

1. lipsa din programe a unor cunoștințe de fizică și chimie, cu care operează biologia în pregătirea elevilor la nivelul claselor gimnaziale ;

2. utilitatea unor noțiuni de fizică și chimie pentru biologie, prevăzute în programe, dar care n-au fost predate de profesorii de specialitate datorită neconcordanței materiei pe ani de studii ;

3. folosirea cunoștințelor de fizică și chimie predate de profesorii de specialitate, preluate și aplicate la lecțiile de biologie, în același timp sau la intervale scurte.

Ne referim, în continuare, la modalitățile prin care s-au rezolvat unele limite din programe.

1. a – Majoritatea lecțiilor care pun în discuția elevilor descrierea și explicarea fenomenelor biofizice și biochimice din organismele vii „...solicită o apelare din ce în ce mai frecventă la științele-suport : matematica, fizica și chimia" [3].

Realizarea optimă a predării-învățării într-un cadru integrat, devine o necesitate, chiar de la primele lecții de botanică (clasa a V-a). La lecțiile cu tema „Organele plantelor și funcțiile lor", elevii învață despre „absorbția" apei cu săruri minerale (seva brută) din sol, „circulația" sevei brute și a sevei elaborate prin organele plantelor, mecanismul biochimic de „sinteză" a substanțelor organice ș.a. Înțelegerea logică a mecanismelor biofizice și biochimice s-a asigurat în bună măsură prin operarea cu noțiunile de fizică și chimie învățate la lec-

* Răspunsurile s-au evaluat prin calificative cu echivalent în puncte: insuficient (I) = 1 p. cînd nu s-au dat răspunsuri corecte și nu s-a încercat rezolvarea problemelor; [suficient (S) = 2 p. pentru rezolvarea parțială a problemelor fără argumente; bine (B) = 3 p. cînd s-au rezolvat corect problemele cu argumente parțiale și foarte bună (F.B.) = 4 p. pentru rezolvarea corectă a cazurilor.

3. René Heller, **Biologia în cadrul unui învățămînt integrat** (Referat nr. 26). Caiet de informare biologie-agricultură, CIDI vol. 2 nr. 2, 1973, p. 259.

ţii, destinate pentru realizarea triadei fizică-biologie-chimie.

După lecţia „Celula şi ţesuturi vegetale", într-o oră de lucrări practice, în cadrul temei „Soluţii, compuşi organici şi circulaţia lor din sol în plantă şi prin plantă" s-au explicat cu ajutorul experimentelor, noţiunile : „dizolvare", „soluţie", „solubilitate", „concentraţia unei soluţii", „difuziune", „compuşii organici ai carbonului din plantele verzi". În toate cazurile, odată cu experimentul, s-a folosit observaţia activă, dirijată şi explicarea fenomenelor. Experimentele s-au pregătit în laborator de elevii claselor, îndrumaţi de profesor, la intervale de timp stabilite, pînă la declanşarea fenomenelor, în afara activităţilor programate în cadrul clasei, iar observaţia şi interpretarea fenomenelor în ora de laborator.

moză s-au dat cîteva exemple uşor de constatat şi observat în timpul activităţii : usturimea sudorii în ochi (apa este scoasă din ochi, căci soluţia exterioară e hipertonică) ; apa de izvor, de rîu, ajunsă la ochi deranjează căci este hipotonică şi pătrunde în interior ; apa de mare fiind mai mult sau mai puţin izotonică, nu supără ; carnea la sare pierde apă (se usucă) ; carnea în apă curată se umflă ş.a.

1. b. – Capilaritatea, fiind proprietatea pe care o au lichidele de a se deplasa prin tuburi subţiri, este un fenomen întîlnit la plante. Înţelegerea mecanismului fiziologic al circulaţiei sevei prin plantă s-a realizat, în mod optim, cu ajutorul unor experimente simple (fig. 3), suplimentînd cunoştinţele din manual cu comentarii şi concluzii. Expe-

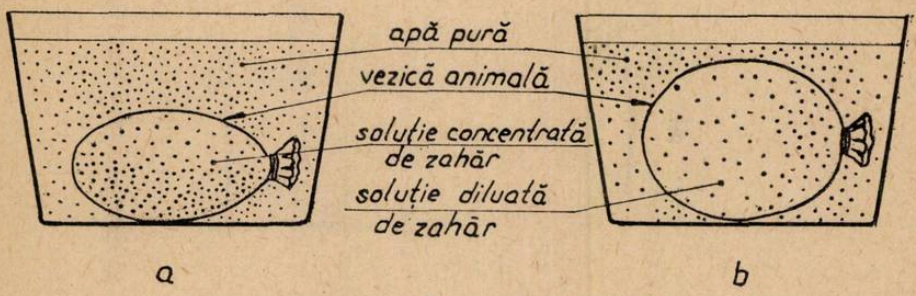


Fig. 1

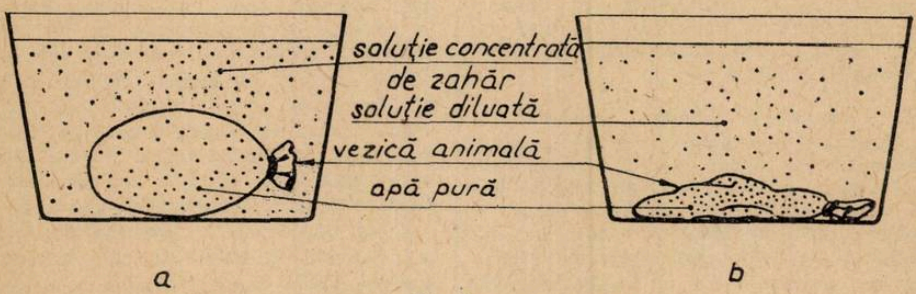


Fig. 2

Pentru demonstrarea fenomenului de membrană s-au pregătit experimentele din fig. 1 şi 2, folosind ca materiale băşica animală, cristalizatoare, apă şi zahăr. Din observarea şi comentarea fenomenelor în cele două cazuri s-a înţeles că difuziunea are loc la suprafaţa de contact, printr-un perete de separaţie semipermeabil, aşa cum este membrana celulei vegetale.

La cele două situaţii s-a constatat că membrana permite difuziunea în ambele sensuri, că trece mai multă apă de la dizolvant spre soluţie decît invers, iar viteza de trecere a dizolvantului către soluţie este mai mare. S-a demonstrat, cu ajutorul schemelor la tablă că, în cazurile analizate, apare o presiune orientată spre dizolvant numită presiune osmotică şi că membrana celulară lasă să treacă numai moleculele dizolvantului. În scopul asigurării unei cît mai bune înţelegeri a fenomenului de os-

rimentele au fost pregătite şi integrate în lecţia de botanică, în momentul în care conţinutul a impus această cerinţă.

Din observarea şi comentarea fenomenului de ascensiune mai rapidă a apei colorate prin cubul de zahăr şi prin tuburile cu un diametru mai mic, elevii şi-au însuşit cunoştinţele de bază, fapt desprins şi din exemplele cunoscute prin observaţie în timpul activităţii personale. Explicarea cauzală a forţelor care contribuie la ascensiunea apei în corpul plantelor s-a făcut prin analiza procesului fizic, pus în evidenţă cu ajutorul a două experimente, pregătite cu 24 ore înainte de lecţie. Cu ajutorul experimentului prezentat în fig. 4 (a) s-a demonstrat acţiunea presiunii radiculare, iar cu cel din fig. 4 (b) forţa de sugere, determinată de sucţiunea rădăcinii şi a frunzelor. Pe parcursul lecţiei s-a făcut sublinierea că primăvara ascensiunea apei cu

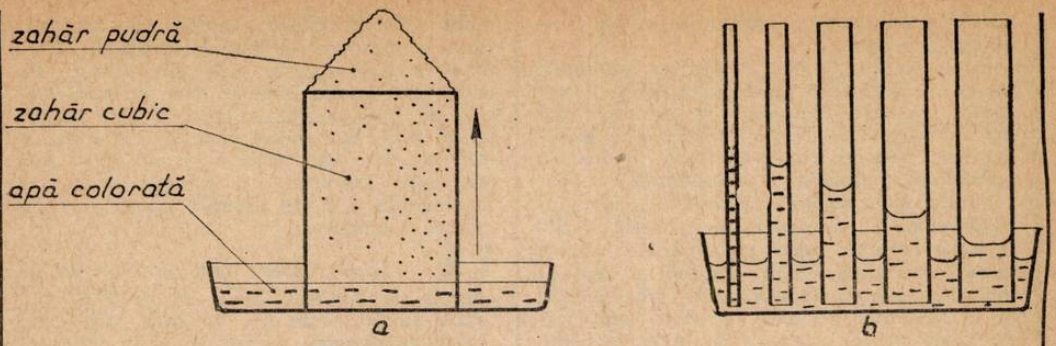


Fig. 3

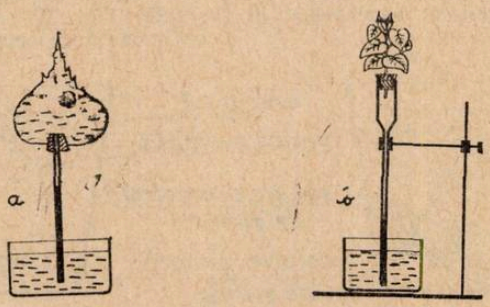


Fig. 4

sărurile nutritive pînă la muguri este determinată de presiunea radiculară, iar după apariția frunzelor, acționează mai intens forța de sugere a frunzelor, care este în strînsă legătură cu concentrația sucurilor din vacuolele celulare.

1. C. – Fenomenul cheie, „fotosinteza", prin care se leagă lumea organică (plante și animale) de lumea anorganică, a fost demonstrat cu ajutorul experimentelor de laborator și a explicațiilor referitoare la complexitatea reacțiilor biochimice care au loc în celulele plantelor verzi. Noțiunile referitoare la compușii carbonului, care rezultă în timpul sintezei materiei vii, s-au integrat în conținutul lecției, folosind un limbaj chimic adecvat. Toate explicațiile, discuțiile, la care au participat elevii, au fost reprezentate schematic pe tablă și în fig. 5.

Din analiza compoziției chimice a amidonului, a grăsimilor, a proteinelor s-a înțeles că sursa de energie, care se folosește în sinteza materiei organice, rămîne captată în materia organică. S-a mai desprins din observarea experimentelor concluzia că natura se dovedește, în procesul de fotosinteză, un chimist desăvîrșit, care folosește o materie primă ieftină, răspîndită peste tot

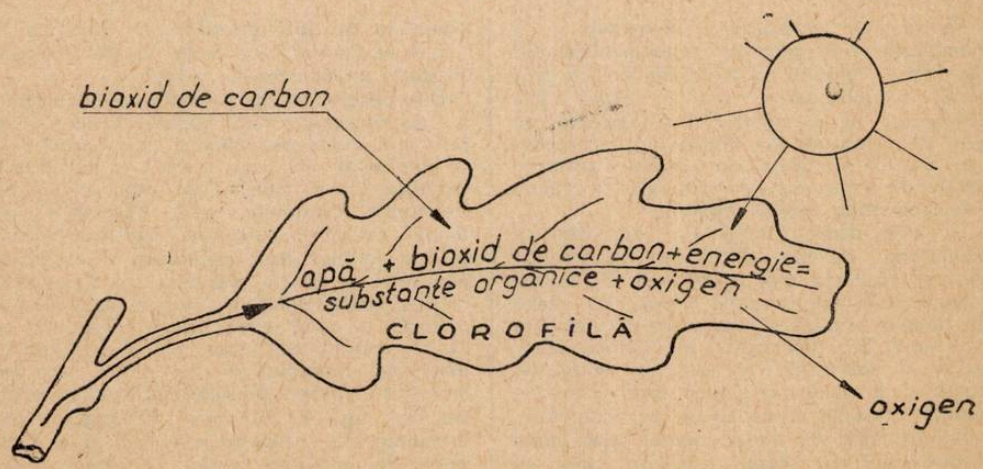


Fig. 5

(H_2O și CO_2) și o sursă de energie inepuizabilă – energia razelor solare.

1. d. – La lucrările practice care au avut ca temă „Procesele de digestie în segmentele tubului digestiv", cu participarea elevilor din clasa a VII-a, s-au pregătit cîteva experimente schițate în fig. 7, 8, 9 ș.a. Pe baza observării și explicării reacțiilor chimice care produc fenomenul, s-a demonstrat concret că : amidonul (în soluție se colorează cu tinctură de iod), s-a transformat dintr-o substanță complexă în prezența unui acid în glucoză, care, tratată cu tinctură de iod, nu-și schimbă culoarea ; că fermenții din salivă provoacă trecerea amidonului într-o substanță (asemănătoare zahărului din struguri) care nu-și schimbă culoarea în prezența tincturii de iod ; că, în mediul acid pepsina grăbește descompunerea substanțelor proteice ș.a. Toate reacțiile chimice au fost demonstrate experimental și argumentate cu ajutorul schemelor la tablă și a explicațiilor, utilizînd cunoștințe de chimie necesare înțelegerii fenomenelor.

În acest cadru s-a precizat că în segmentele tubului digestiv, la temperaturi joase și în mediu slab bazic sau slab acid au loc, în timp scurt, în celule, reacții chimice de descompunere a polizaharidelor, a proteinelor și a grăsimilor, că aceste reacții sînt provocate de enzime specifice cu acțiune catalitică produse de celulele glandelor seroase.

2. a. – Așa cum este dată orientarea în programa clasei a VII-a, elevii într-o oră trebuie să-și însușească noțiunile din lecția „Simțul văzului" (Structura și fiziologia ochiului). În ora care a precedat această

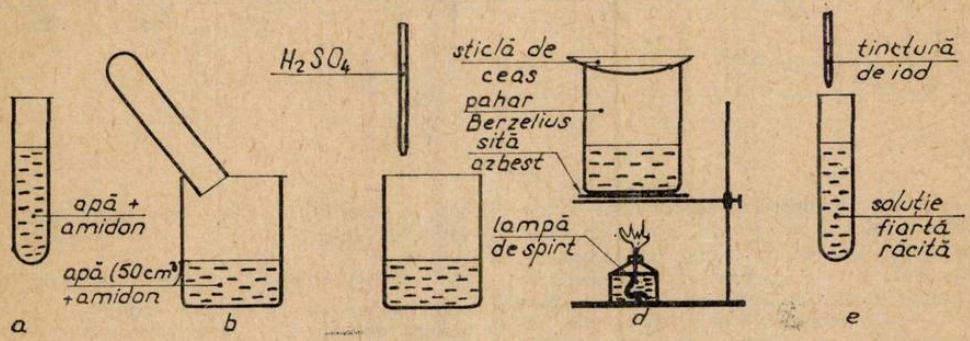


Fig. 7

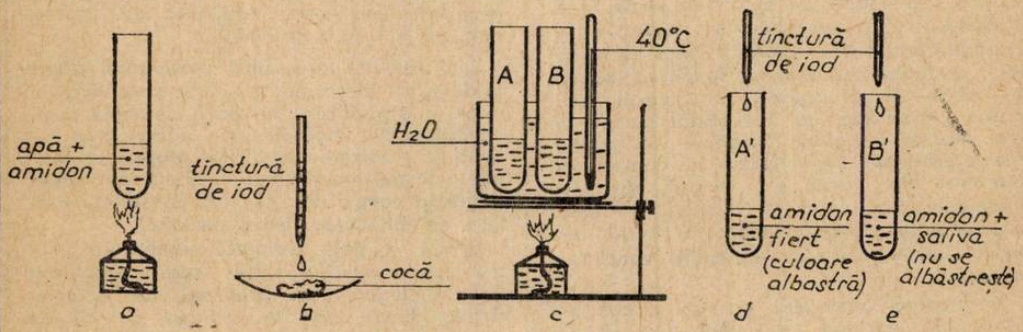


Fig. 8

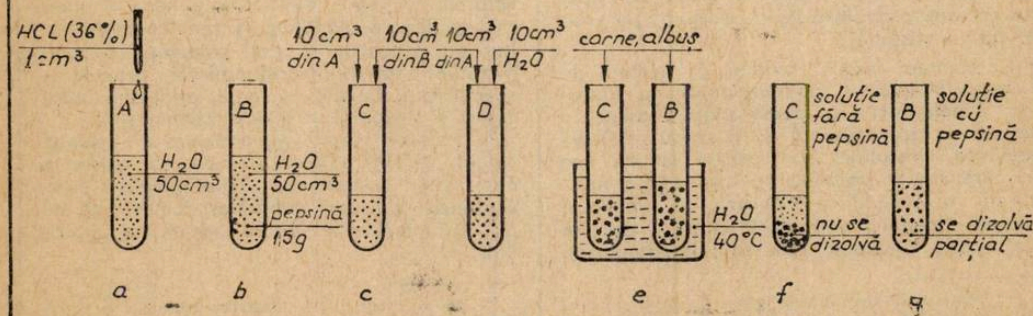


Fig. 9

temă, în cadrul unei activități de laborator, la care s-au efectuat observațiile și exercițiile pregătitoare recomandate *, s-au dat cunoștințe despre lentile și s-au făcut demonstrații referitoare la construcția imaginilor date în lentile. Cu această pregătire în care s-au introdus și cunoștințe referitoare la anatomia ochiului, la lecția „Simțul văzului" s-au explicat și bazele fizice ale vederii. S-a folosit materialul natural (ochi de bou), modele, schițe (fig. 6), iar acomodarea, clasificarea ochilor, condițiile vederii clare, s-au demonstrat experimental.

S-au adăugat lentile (convexe și concave) și s-a observat, datorită fluorescenței, cum se mută focarul principal pe peretele din spate al retortei. După această demonstrație explicativă făcută de elevi, conduși de profesori, s-au făcut comentarii privitoare la vederea binoculară, perceperea culorilor.

2.b. – Înțelegerea corectă și conștientă a mecanismului circulației sîngelui, al respirației ș.a., a fost posibilă numai după explicarea legilor și a principiilor din fizică

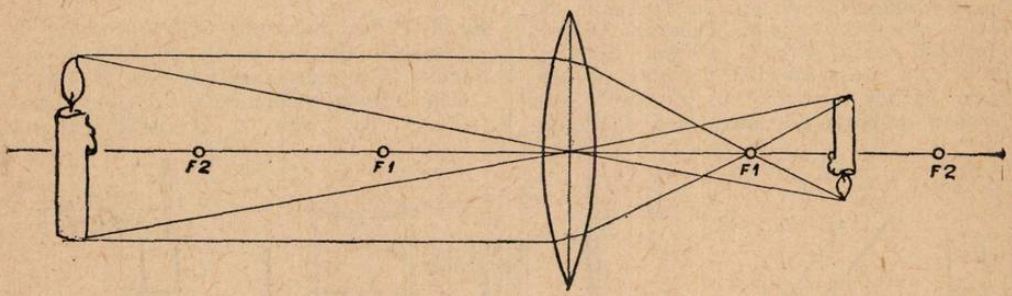


Fig. 6

La lecția pregătitoare, concomitent cu noțiunile utile despre lentile, s-a demonstrat deplasarea imaginii în funcție de deplasarea obiectului și s-a experimentat dependența distanței focale a unei lentile de curbura ei. Procesul acomodării s-a înțeles din observarea unui experiment. La o distanță fixă de o lentilă biconvexă (cristalinul), în fața elevilor s-a așezat un ecran de sticlă mată (retina). În fața cristalului s-a așezat o lumînare aprinsă (în laborator fiind întuneric) la o distanță care a permis formarea imaginii pe ecran. După aceea s-a deplasat lumînarea într-un loc mai îndepărtat stabilit de mai înainte, imaginea devenind difuză, lentila precedentă s-a înlocuit cu una aleasă dinainte. Pe ecran s-a obținut din nou imaginea clară (poziția lentilei a rămas neschimbată). S-au comparat curburile ambelor lentile și s-au formulat concluziile necesare.

Verificarea înțelegerii acestui proces s-a făcut prin indicația dată unor elevi să privească obiectul și să-și schimbe privirea de pe obiecte apropiate așezate în sală, pe obiecte mai îndepărtate și invers, și apoi au comentat modificările de curbură pe care le suferă cristalinul.

Corectarea imaginii ochilor cu defecte de vedere (miopia și hipermetropia) cu ajutorul ochelarilor s-a demonstrat folosind o retortă cu apă colorată de o substanță fluorescentă. Instalația s-a așezat într-un loc în care razele paralele cu axa optică principală a ochiului au convers în interiorul retortei (modelul unui ochi miop) și dincolo de retortă (modelul unui ochi hipermetrop).

3- Pentru soluționarea problemelor de la acest punct, în orele premergătoare, s-a indicat elevilor să repete capitolele din manualele de fizică și de chimie, s-au purtat discuții referitoare la conținutul care a necesitat integrarea noțiunilor din aceste domenii în lecțiile de biologie.

Din această rezumativă prezentare, apare evident că elevii atît cu ocazia verificărilor orale și a verificării pe bază de teste docimologice, dar mai ales din participarea directă la rezolvarea sarcinilor propuse în lecțiile noastre, au obținut rezultate net superioare în comparație cu cele constatate înainte de aplicarea experimentului.

Pentru științele biologice, realizarea unui învățămînt interdisciplinar cere : stabilirea unei înțelegeri între profesorii de biologie, fizică, chimie ș.a., în vederea punerii de acord a problemelor care necesită o rezolvare interdisciplinară ; tratarea unor probleme de fizică și chimie de către profesorul de biologie, atît cît este necesar pentru explicarea științifică a fenomenelor biologice ; aplicarea, în mod sistematic, a posibilităților de interdisciplinaritate proprie – specifică (botanică, zoologie, anatomie, ecologie) și nespecifică (fizică, chimie ș.a.).

În vederea sporirii permanente a eficienței lecției de biologie : „Trebuie să existe o adevărată colaborare a disciplinelor care, centrîndu-se asupra propriilor domenii, să nu piardă, totuși, din vedere ansamblul chestiunii" [4].

* **Anatomia, fiziolgia și igiena omului**, manual pentru clasa a VII-a, E. D. P., București, 1974, p. 111—113.

4. René Heller, **Predarea biologiei și învățămîntul integrat al științelor**, „Revista de pedagogie", nr. 10, 1971, p. 116.

ȘCOALA GENERALĂ DIN VITĂNEȘTI

GEORGE NESTOR

I. Școala generală din Vitănești (com. Purani, jud. Teleorman), filială a Liceului de mecanică din Alexandria, este una dintre unitățile de învățămînt cu cele mai bune rezultate în satele județului.

La școala din Vitănești s-a înțeles bine semnificația modernizării și perfecționării învățămîntului în cele două laturi esențiale și complementare: baza tehnico-materială corespunzătoare activităților cerute de programe și ridicarea continuă a nivelului calitativ al conținutului învățămîntului, a metodelor de activitate. În acest sens, înzestrarea școlii cu laboratoare, cabinete și ateliere s-a făcut concomitent cu însușirea de către cadrele didactice a metodelor moderne de activizare a elevilor, de dezvoltare a gîndirii lor creatoare, productive, de legare permanentă a cunoștințelor de practică.

II. După asigurarea spațiului de școlarizare (în prezent funcționează aici întregul ciclu de învățămînt obligatoriu — clasele I—X) în scopul asigurării învățămîntului modern, s-a trecut la un studiu asupra posibilităților de întrebuințare a bazei materiale și s-a început amenajarea de laboratoare și cabinete. În școala din Vitănești funcționează în prezent un laborator de fizică, unul de chimie, unul de biologie și cabinete de științe sociale, matematică, geografie și limbi străine, în care se practică o pedagogie modernă, existînd o unitate între înzestrarea tehnică și metodologia de instruire.

1. Laboratorul de fizică este înzestrat cu instalație de distribuire a energiei electrice la mese cu ajutorul unui pupitru de comandă; instalație de apă; materiale didactice adecvate (trusa U 1, U 2, U 3, trusa efectul termic al curentului electric, trusa mașini electrice, aparate de măsură, electroscoape, trusa emisie-recepție etc.).

Organizați în grupe de cîte 3—4, elevii execută lucrările și-și notează observațiile și concluziile în tabele de rezultate, iar pe baza constatărilor ajung la determinarea și definirea legilor teoretice și înțelegerea lor. Folosirea experimentului implică o trecere de la posibil la real și invers, epuizîndu-se astfel toate variantele de situații într-o problemă dată, elevul dobîndind capacitatea a încadra realul într-un ansamblu de transformări posibile.

Activitatea în laboratorul de fizică urmărește: însușirea cunoștințelor care să permită formarea conceptelor de fenomene, lege, structură, cauză, efect, stare, mișcare, substanță etc.; însușirea metodei experimentale de cunoaștere a realității, formarea conștientă a unor deprinderi practice necesare pentru viață și viitoarea profesiune; însușirea concepției materialist-dialectice despre lume. În timpul experimentului, elevii ajung să descopere unele cunoștințe, acționînd direct asupra obiectului cunoașterii și să-și formeze comportamente bazate pe convingeri.

2. În laboratorul de chimie (dotat cu instalație de gaze, apă curentă la mese, nișă de evacuare a gazelor, reactivi, ustensile de laborator și sute de substanțe) elevii lucrează, la fel, în grupe de 3—4. În cadrul experiențelor, pe baza observației, se stabilesc relații între cauze și fenomene, se formează concepția materialist-dialectică despre lume. Pe lîngă experiment, la chimie se folosește și metoda modelării, iar la unele teme ca „Legături chimice", „Structura substanțelor" sau „Reacții chimice" se folosesc trusa de modele structurale, tabla magnetică, precum și aspectomatul pentru proiectarea diapozitivelor adecvate temelor.

3. Modern și bine înzestrat este și **laboratorul de biologie**, dotat cu mobilier elegant, instalație de apă, colț viu, insectare și ierbare realizate de elevi, colecție de fluturi, depozit de materiale. *Aici se realizează* disecții pe plante și animale (broaște sau iepuri), lucrări de microscopie, observații asupra dezvoltării plantelor etc. Se depune o muncă insistentă pentru procurarea materialului didactic, pentru pregătirea de preparate anatomice și microscopice care se reînnoiesc de cîte ori e nevoie.

4. Un rol deosebit în viața școlii, a bunului mers al învățămîntului îl au cabinetele. În **Cabinetul de științe sociale** se află o bibliotecă cu cărți social-politice, broșuri cuprinzînd documentele de partid, colecții de ziare și reviste, seturi de diapozitive care reprezintă realizările poporului nostru, aspecte din lupta poporului și a P.C.R., grafice cu principalii indicatori de producție pe întreaga economie națională, grafice de producție ale C.A.P. sau I.A.S. din comună. Prin activitatea acestui cabinet se urmărește îmbunătățirea predării științelor sociale, în sensul legării lor de viață, de aspectul concret al exigenței, a cunoașterii realizărilor pe plan național, județean, comunal, sat. Aici au loc informări politice cu clasele V—VIII și anul I și II de liceu asupra politicii interne și externe a partidului și statului nostru, a principalelor evenimente interne și externe, se dau consultații, se sprijină învățămîntul politico-ideologic al cadrelor didactice. Printre aparatele care se folosesc în mod curent sînt aspectomatul sau epidiascopul și se proiectează adesea filme didactice. Atît orele de cunoștințe social-politice, cît și cele de istorie se desfășoară în cabinetul de științe sociale, unde se practică metode diverse de predare, ca demonstrații cu ajutorul materialului didactic, a diapozitivelor, diafilmelor, discurilor etc., cum și metode ca problematizarea sau conversația.

5. Importanța care se acordă matematicii în contextul epocii noastre, a determinat pe profesorii din școală să pună accentul în predarea acestui obiect pe caracterul lui aplicativ. **Cabinetul de matematică** este înzestrat cu bibliotecă de specialitate, culegeri de exerciții și probleme, Gazeta matematică, trusă cu corpuri geometrice, planșe etc. Se are în vedere ca exercițiile și problemele să fie cît mai variate, punîndu-se accent pe munca independentă. Testul este utilizat nu numai ca o metodă de control al cunoștințelor elevilor, dar și ca o formă a muncii independente. Pentru stimularea creativității se cere elevilor să compună probleme după datele furnizate de profesor, sau pornindu-se de la structurarea grafică a conținutului problemei. În acest sens, se folosesc planșe adecvate, cu scheme sugestive. Pentru a se trezi interesul elevilor, pentru a le dezvolta sentimentul de mîndrie patriotică se utilizează în unele probleme date legate direct de dezvoltarea diverselor sectoare din C.A.P. comunală. În școală apare o gazetă matematică redactată de elevi, în care se publică probleme făcute de elevi și discutate mai întîi în cercul de matematică. În afara cercului, *cei doi profesori de matematică* acordă ore de meditații în care se clarifică problemele mai grele pentru unii dintre elevi.

6. Pentru predarea geografiei, școala dispune — în cadrul **cabinetului de geografie** — de o bogată bază materială: epidiascop, retroproiector, aspectomat, pantograf, hărți, atlase, globuri, albume și volume de specialitate. Lecțiile se desfășoară în cabinet și au fost planificate în funcție de programul de TV integrate școlare. Profesorul de geografie colaborează cu profesorii de alte discipline. De pildă, prin laboratorul de fizică, cu ajutorul mașinii centrifuge, s-au demonstrat unele fenomene de geografie fizică generală, cum ar fi formarea pămîntului. Cu sprijinul laboratorului de biologie, prin atlase botanice și diverse exponate, se întregesc lecțiile de geografie, se fixează mai ușor cunoștințele elevilor. La toate lecțiile de geografie se pune accentul pe educația elevilor (politică, patriotică, morală), pe formarea concepției ateist-științifice despre lume și viață, prin demonstrarea unor fenomene naturale (formarea vînturilor, mișcările pămîntului, producerea fulgerului etc.). În acest scop, una dintre metodele care dau bune rezultate este problematizarea. În afara orelor de clasă, au loc seri de întrebări și răspunsuri, întîlniri cu specialiști, organizarea unor activități cu program artistic la care participă elevii din toată școala.

7. În activitatea **cabinetului de limbă și literatură română și de limbi străine**, folosirea mijloacelor audio-vizuale ocupă un loc important, datorită mijloacelor tehnice moderne, existente în școală.

În predarea limbii și literaturii române se pune accent pe caracterul latin al limbii noastre, pe lecturi cu conținut patriotic, revoluționar, pe cunoașterea valorilor literaturii naționale și îmbogățirea vocabularului elevilor în concordanță cu dezvoltarea științei și tehnicii. Prin biblioteca școlii, care cuprinde peste 3 200 volume se organizează prezentări de cărți noi apărute, se face caracterizarea unor personaje, sau se discută unele cărți noi.

Folosirea aspectomatului și a epidiascopului face posibile cele mai variate forme de predare și *fixare a cunoștințelor*. Aceeași importanță o au discurile după manuale și magnetofonul. În predarea limbii ruse, ca și a limbii franceze, metoda conversației dă bune rezultate. În loc de a-i pune pe elevi să învețe pe de rost o gramatică teoretică, predarea limbii ruse, de pildă, se fundamentează pe însușirea activă a structurilor și vocabularului de bază cu ajutorul dialogului și a poveștilor simple. Cercul de limbă rusă cuprinde elevii cu aptitudini deosebite și — în cadrul acestui cerc — ei învață diferite cîntece, poezii, scenete sau anecdote în limba rusă. Există și un grup vocal în limba rusă.

III. **Televiziunea integrată** se folosește la clasele a IV-a (istorie), a V-a (botanică și geografie), cl. a VII-a (anatomie), cl. a VIII-a (fizică). Emisiunile TV sînt folosite cu precădere în fixarea cunoștințelor. S-a pornit de la constatarea că emisiunile TV, oricît ar fi de bine structurate și oricît ar fi elevii de pregătiți pentru ele, pot constitui și un factor perturbator. Și, atunci, pentru valorificarea deplină a emisiunilor se procedează în felul următor: de pildă, tema „Generatoare de curent alternativ" la fizică, a fost predată mai întîi într-o lecție, folosindu-se aparatura din dotare, pe grupe de elevi. În lecția următoare, potrivit planificării televiziunii, elevii, în deplină cunoștință de cauză, au vizionat emisiunea cu aceeași temă, cu scop de aprofundare și consolidare a ei, după care s-a trecut la predarea temei următoare. Asemenea procedeu s-a dovedit eficace la fizică, chimie și biologie, discipline la care este necesar ca procesele teoretico-explicative să premeargă intuiția directă a fenomenelor. Cu alte cuvinte, înțelegerea fenomenului, prin intuiția elaborată, trebuie să fie precedată de un cadru teoretic semnificativ. Eficiența unei asemenea practici pare validată de bune rezultate obținute de elevi, însă ea poate constitui o sugestie pedagogică, întrucît însăși cadrele didactice de la Vitănești studiază problema în continuare.

IV. **Activitatea tehnico-productivă** din școală este orientată mai întîi către satisfacerea nevoilor de forță de muncă ale comunei, prin pregătirea de viitori mecanici agricoli, electricieni strungari pe profil agricol etc. Atelierul de lăcătușărie cuprinde 18 posturi de lucru, în care lucrează în schimburi băieții din clasele VII și VIII, cum și băieții și fetele din anul I de liceu. Este dotat cu mobilierul necesar profilului, polizor P.D. 300, mașină de găurit G 13, polizor monofazic, foarfecă ghilotină și alte scule. Atelierul de așchiere este dotat cu strung, raboteză, presă, forjă etc., la care lucrează elevii anului II de liceu. Lucrările executate sînt complexe, realizîndu-se operații de tăiere, pilire, găurire, filetare, polizare și sudură electrică prin puncte și cu arc voltaic. Produsele sînt folosite fie pentru dotarea școlii, fie pentru vînzare către întreprinderi, ca de pildă grătarele fagure, realizate împreună cu Cooperativa „Răsăritul" din Alexandria.

Prin atelierele școală, elevii din Vitănești au contribuit la dotarea propriei lor școli, realizînd, de pildă, instalația de apă curentă și instalația de gaze în laboratoare sau dotarea terenului sportiv. O seamă de dispozitive și unelte necesare bunei desfășurări a activității tehnico-

productive au fost realizate, de asemenea, cu elevii: dispozitiv de strunjit lemn, montat pe mașina de găurit G 13, dispozitiv debitat cu disc abraziv montat pe polizorul P.D. 300, fierăstrău circular montat pe polizor, strung de lemn pe polizor P.D. 300, aparat pentru sudură, dispozitiv de confecționat proiectile pentru pușile de tir și altele. În anul următor elevii vor realiza o instalație pentru proiecții la lumina zilei, un gard din bare de oțel, o ministație meteo, suporți pentru hărți, cum și aparatura necesară terenului de gimnastică: paralele, bîrnă, bară.

Biblioteca tehnică, special amenajată, sau buletinul informativ „Tehnicus" contribuie la buna pregătire și orientare a elevilor, în educația lor prin muncă, pentru muncă.

V. Școala din Vitănești este integrată în viața comunei, racordată la nevoile de dezvoltare economică, socială și culturală ale acesteia. Ne referim nu numai la faptul că elevii de azi — cetățenii de mîine — vor fi pe deplin utili progresului comunei, dar și la faptul că școala, prin slujitorii ei, iradiază binefăcător asupra vieții spirituale a cetățenilor, asupra dezvoltării conștiinței lor socialiste. Colectivul didactic*) este tînăr, cu o medie de vîrstă de 30 ani, din care 8 profesori sînt foști elevi ai acestei școli, fii ai satului, toți cu studii superioare, cu definitivat, care își perfecționează continuu pregătirea profesională și politică. Ei își desfășoară munca metodică și în afara cercurilor pedagogice, mai ales prin dezbateri prilejuite de consiliile profesorale tematice, prin comisiile metodice pe specialități, unde se aprofundează problemele discutate în consilii. Notăm încercările de cercetare care se înfiripează în școală, în legătură cu metodele active la diferite obiecte, evaluarea randamentului școlar, tratarea individuală a elevilor în vederea prevenirii rămînerii în urmă la învățătură, modalități de legare a cunoștințelor de practică, de producție.

Un asemenea colectiv tînăr, unit și entuziast, bine pregătit, fără îndoială că se integrează ușor și temeinic în viața satului. Cadrele didactice din Vitănești cunosc bine oamenii, atît pe copii cît și pe părinți, îi sprijină în probleme de muncă și de familie, țin o strînsă legătură cu viața C.A.P., a I.A.S., cu toată viața comunei. Dintre cadrele didactice, 5 profesori sînt propagandiști la învățămîntul agro-zootehnic, 3 sînt deputați în Consiliul popular comunal, unul este secretar U.T.C. pe comună, unul director al căminului cultural, 3 sînt propagandiști la învățămîntul politico-ideologic urmat de adulții din sat. Ei organizează în cadrul căminului cultural seri științifice, fac demonstrații practice privind fenomenele naturii (uneori invită cetățenii chiar în laboratoarele școlii), poartă discuții individuale și colective privind acordul global, productivitatea muncii, prezența la muncă, cunoașterea legilor etc. 15 cadre didactice fac parte din corul căminului cultural, iar în brigada artistică — premiul II pe județ — activează alți 3 profesori. La montajul literar-muzical „Meșterii pămîntului", care, în 1975 a luat premiul I (medalia de aur) pe țară în cadrul festivalului formațiilor artistice de amatori, au contribuit șase recitatori, profesori ai acestei școli.

Legăturile școlii cu familiile elevilor se întemeiază pe de o parte pe respectul de care se bucură școala în ochii părinților, iar pe de altă parte pe eforturile sistematice depuse de cadrele didactice în vederea cultivării pe cît posibil a unei înțelegeri științifice și atitudini comuniste a părinților față de problemele educației, fiind vorba de o motivare profundă a cooperării.

Părinții particilă la dotarea școlii prin contribuție-muncă, la realizarea atelierelor școală, a bazei sportive. Participă la buna desfășurare a muncii din școală prin organizarea în comun a unor activități educativ-culturale, analizează periodic munca în școală. Este de notat că acolo unde rezultatele economice ale unei comuni sînt bune, faptul se răsfrînge și în activitatea școlii și invers. C.A.P. din localitate a primit titlul de Erou al muncii socialiste pentru producțiile agricole obținute, iar I.A.S. a obținut locul II pe țară, pe anul 1976.

Ceea ce reiese dintr-o succintă analiză a activității în școala din Vitănești este structurarea unui sistem în care elementele specifice muncii școlii (în interiorul ei și relațiile cu mediul social) se află în interdependență, constituie un tot de concepție și acțiune. Datorită spiritului științific, pasiunii și cointeresării depline în treburile obștești, tînărul colectiv de la această școală își formează un stil de activitate, face progrese către măiestrie, or este bine știut că eficiența este direct proporțională cu măiestria în orice domeniu de activitate.

---

*) **Curelea Florian** (directorul școlii), **Brian Maria** (laborantă), **Costache Daniela** (limba franceză), **Crăciun Ioana** (științe naturale), **Croitoru Aurora** (geografie), **Cușmir Valeria** (învățătoare), **Curelea Marieta** (limba română), **Eremia Mihaela** (științe naturale), **Gîtlan Elena** (matematică), **Glonțeanu Iordan** (maistru-instructor), **Holdean Viorica** (limba rusă), **Ianculescu Viorel** (matematică), **Lazăr Stanca** (fizică—chimie), **Matei Const.** (maistru-instructor), **Mircea Antoneta** (istorie), **Murgă Maria** (învățătoare), **Popa Carmen** (educație fizică), **Zăman Suzana** (învățătoare).

Stimularea creativității școlarilor mici în orele de compunere

Înv. MARCELA PENEȘ
Școala generală nr. 190 – București

În scopul educării creativității elevilor mei din clasa a III-a am întreprins, pe parcursul anului școlar 1975–1976, o serie de observații asupra comportamentului lor, atît în cadrul orelor de compunere cît și al celor de citire, lectură și gramatică ; observațiile mele au vizat felul cum răspund grupurile mici ale clasei la exercițiile de solicitare a gîndirii, felul cum răspunde fiecare elev al clasei la aceste solicitări, progresele înregistrate în urma folosirii unei game variate de exerciții stimulatorii, constatări generale.

Am urmărit ca toți elevii să capete curajul de a se exprima oral. O exprimare orală clară, precisă și îngrijită stă la baza unei exprimări scrise corect și frumoase. Pe lîngă redarea orală a textelor din manuale, pe lîngă povestirea conținutului lecturilor, deci pe lîngă aceste exerciții de reproducere, am cerut elevilor să-și exprime impresii proprii, urmărind în acest fel spiritul lor de observație, atitudinea, gradul intensității afective, interesul, preferințele etc. În acest sens, încă din clasa I, orele de dezvoltare a vorbirii începeau cu „Întîmplări", fiecare copil avînd posibilitatea să spună ce i s-a mai întîmplat de la ultima convorbire. La clasa a III-a, sîmbăta aveam „Informări", elevii aducînd cele mai felurite date informaționale, dar arătînd cu precizie sursa (carte, emisiune etc). Informarea se poate face foarte bine într-o oră de lucru, atunci cînd elevii au o activitate mai liniștită.

O bună parte din întîmplările prezentate oral au constituit subiecte pentru compunerile scrise.

La sfîrșitul clasei a III-a am cules într-un caiet „cele mai frumoase compuneri", care denotă o varietate tematică, o zonă vastă de explorare la care a ajuns curiozitatea infantilă, multă, deosebit de multă sinceritate, prospețime, adevăr.

Pentru a ajunge la aceste creații interesante, ne-am sprijinit mult pe o lectură literară gradată, pe formarea spiritului de observație, pe stimularea fanteziei creatoare, pe transferul unor situații, pe o divergență a gîndirii și, în special, pe găsirea unor soluții proprii de rezolvare a unei situații conflictuale, pe încurajarea permanentă a acestei atitudini de căutare și descoperire în scopul lărgirii sferei de cuprindere a creativității către zona celor neîncrezători, lipsiți de curaj și de inițiativă.

Voi prezenta în continuare cîteva din exercițiile folosite la clasă în cadrul orelor de limba română în scopul stimulării atitudinii creatoare.

1. Exerciții care au vizat activizarea vocabularului și conștientizarea sa de tipul : găsiți categoriile gramaticale (verbe, substantive, adjective) cele mai potrivite, adăugați-le la cuvintele date, puneți cuvintele potrivite în locul punctelor, găsiți cît mai multe adjective care se pot alătura substantivelor date ; folosirea unor cuvinte în sens propriu și figurat, alegerea cuvintelor cu sens opus, găsirea mai multor cuvinte cu același sens etc.

2. Exerciții care au vizat gîndirea logică și imaginația creatoare : s-a dat elevilor un verb cerîndu-le să continue cu al doilea (de exemplu mai tîrziu, cățelușul ciufulit...), li s-a dat numai finalul unei întîmplări să dezvol-

te cuprinsul (de exemplu, și de atunci nu s-a mai jucat cu focul, sau de atunci au rămas cei mai buni prieteni). Finalul poate fi și un proverb, după cum și titlul poate fi un proverb sau o zicătoare (de exemplu, „Minciuna are picioare scurte", „Munca e o comoară" etc).

Tot pentru stimularea gîndirii logice am folosit coloana de cuvinte în cadrul cărora elevii au stabilit legături logice, grupîndu-le după criterii stabilite de ei.

De exemplu : caiet
umbrelă
bec
ploaie
elev

Li s-a cerut să grupeze cuvintele date în coloane. (de exemplu, cireșe, lalea, urs, pară, capră, nucă, pansea, miel, trandafir). Începînd cu acest tip de exerciții, în care se pot distinge 3 criterii de grupare, avînd incluse fructe, plante și animale, am trecut la grupările unor cuvinte ce denumesc sentimente, categorii gramaticale etc.

Imaginația creatoare a mai fost stimulată prin exerciții de tipul : Cu cine seamănă cifra 2 ? norul cel alb ? cîmpia ? Spiritul de observație și imaginația le-am verificat prin probe de tipul : ce culori poate avea cerul ?

Am urmărit creșterea puterii de observare, în special odată cu primele descrieri lucrate pe baza unei contemplări nemijlocite. Prima descriere a fost „jucăria preferată", urmată de „Pomișorul" — compunere lucrată pe baza observațiilor făcute în preajma unui pomișor din curtea școlii, și în cele din urmă s-a lucrat „un colț din natură", pe baza impresiilor culese în timpul plimbării prin parcul școlii.

Pentru a-i obișnui să sintetizeze și să dezvolte idei date, le-am cerut să găsească titluri pentru întîmplările redate, pentru povestirile spuse de ei sau ascultate. De asemenea, am lansat titluri cerînd dezvoltarea lor. Lucrînd compuneri, de cele mai multe ori elevii își stabilesc singuri titlurile. Iată numai cîteva titluri la compunerea cu tema „Ploaia" : „Trenul cenușiu", „Cîntărețul de la geam", „Norul fermecat" etc.

Folosind comparația sau epitetul, elevii reușesc să definească, cu priceperea și sinceritatea lor, idei mai abstracte cum ar fi : ce este alb, ce este prietenia, ce e vacanța etc.

Lucrările de compunere se fac în clasă, iar elevii au învățat să-și spună părerea sincer despre fiecare lucrare, știu să aleagă ce e frumos de ceea ce este mai puțin izbutit. Selecția pentru caietul de compuneri a fost făcută, în cea mai mare parte, de ei. La stimularea atitudinii lor corecte și drepte au contribuit exercițiile-probleme de tipul : judecați cazul, cine are dreptate ? de ce ?, ce soluții dați problemelor ?, ce s-ar întîmpla dacă am schimba ceva ? cum ați fi dorit să se sfîrșească întîmplarea ? Sînt exerciții de participare activă, de afirmare a atitudinii fiecăruia, de căutare și rezolvare în diverse chipuri a aceleiași probleme. La lectura „Lupul, capra și varza", cerîndu-li-se elevilor să prezinte și alte modalități de rezolvare a trecerii peste apă, s-au găsit foarte multe variante (să se lege capra, să se închidă lupul, să se urce varza în pom sus, dar una din soluții le întrece pe toate : să se pună varza în cornul caprei ! ! !) Era, de fapt, un caz de transfer al unei situații din cadrul orelor de desen.

Toate exercițiile redate și multe altele sînt lucrate cu deosebit interes de copii, care, prin exerciții individuale, sau prin exerciții lucrate pe grupe mici, deprind, pe zi ce trece, tot mai mult capacitatea de a crea, de a persevera pe o cale bună, de a-și spune cu curaj părerile proprii, de a fi căutători îndrăzneți. Toate sînt însușiri care vor sta la baza personalității lor creatoare de mai tîrziu.

Părerea noastră este că din acest punct de vedere manualul de compunere poate fi mult îmbogățit pentru anii viitori în ceea ce privește : gradarea compunerilor în cadrul aceleiași teme, aducerea compunerilor mai aproape de sfera cognitivă a elevilor, renunțarea la titluri care sugerează teme vaste (elevii fiind obligați să lucreze cu multe generalizări), renunțarea la unele planuri de compuneri care îngrădesc mult imaginația copiilor, înlocuirea acestor planuri cu alte forme de lucru care să nu se oprească la niște răspunsuri reproductive. Un manual mai apropiat de elev, de gîndurile și de preocupările sale, la această vîrstă, ar fi apreciat deopotrivă și de școlari și de învățători.

Valoarea formativă a activităților în completare la clasa I

Înv. AUGUSTA BEIAN
Școala generală Crăciunelu de jos
jud. Alba

Integrarea treptată a copiilor de 6 ani în sistemul cerințelor impuse de regimul școlar și obținerea unor rezultate optime în

cadrul procesului instructiv-educativ ridică în fața cadrelor didactice, care predau la clasa I, problema găsirii celor mai potrivite forme de organizare a activității școlare care să dea posibilitatea asimilării cunoștințelor prevăzute de programă, fără eforturi care să depășească nivelul dezvoltării lor fizice și intelectuale. Problema de fond în înlăturarea efectivă a supraîncărcării intelectuale și nervoase a școlarilor mici este problema îmbinării muncii instructiv-educative cu acțiuni de destindere, jocuri și activități recreative, care să dea posibilitatea realizării unei odihne active.

Este știut că între activitățile organizate pentru relaxarea elevilor în cadrul lecțiilor, jocurile didactice contribuie în cea mai mare măsură la realizarea sarcinilor instructiv-educative. De multe ori, îndeosebi în primul trimestru al anului școlar, datorită puterii slabe de concentrare, precum și nevoii imperioase de mișcare și varietate a elevilor, nici chiar jocul nu reușește să le mențină încordată atenția pe întreg parcursul celor 25' afectate, după desfășurarea lecției propriu zise, activităților în completare. În consecință, se impune necesitatea organizării unei suite de activități recreative și jocuri care să capteze interesul și plăcerea elevilor și să contribuie, în ansamblu, la realizarea sarcinii instructiv-educative a lecției.

Din activitatea mea la clasă am ales cîteva exemple pe care le prezint mai jos cu intenția de a ilustra modul în care am îmbinat jocul didactic cu alte activități cu caracter recreativ (cîntece, jocuri de mișcare, activități manuale etc.), care, deși au fost introduse cu scopul de a satisface nevoia de varietate și mișcare a copiilor, au susținut într-un fel sau altul lecția.

În lecția de citire pentru consolidarea însușirii sunetului „c" am întrebuințat jocul „Vorbim după ilustrații'". Pentru joc am confecționat patru planșe pe care am desenat un cuc, un cuib, un nuc și capul mărit al unui cuc ce cîntă. Am spus copiilor că le voi arăta imaginile unor lucruri ale căror nume conține sunetul „c" pe care l-au învățat și că vom putea alcătui împreună cîteva versuri cu ajutorul acestor desene, ei avînd sarcina să completeze cuvintele spuse de mine rostind în cor numele fiecărui obiect de pe planșa pe care, la momentul potrivit, o voi ridica în sus. Versurile completate de elevi după ilustrații — cu cuvintele scrise în paranteză — au fost :

Pui de . . . . . .(cuc)
Ce stai în . . . . . .(nuc ?)
Cu-cu ! . . . . . .(cu-cu !)
Caut . . . . . .(cuibul)

Acest joc l-am reluat în cursul activității de completare a lecției cînd, pentru a menține interesul și plăcerea copiilor pentru joc, folosindu-mă de aceleași desene, l-am completat cu următoarele versuri :

Sînt puișorul de . . . .(cuc)
Stau pe o creangă de . (nuc)
Și cînt vesel cu-cu ! . . (cu-cu !)
Sînt pui mare și las . .(cuibul)

Pentru a menține nota de vioiciune produsă prin executarea jocului s-a cîntat în continuare cîntecul „În crîngul înverzit'" al cărui conținut continua ideea din versurile recitate anterior. Deoarece versurile acestui cîntec abundă de cuvinte care conțin sunetul nou învățat (crîng, cuc, călător, cîntec) elevii au recitat fiecare vers și au recunoscut cuvintele care conțineau acest sunet.

Pentru realizarea sarcinii principale a perioadei abecedare în ceea ce privește citirea și anume formarea cîmpului de citire de cel puțin o silabă, am organizat jocul „Ghicește ce am scris ?". Pentru joc am confecționat cartonașe pe care am scris în diferite culori silabe. Fiecare elev avea sarcina ca din silabele așezate pe stinghia alfabetarului să formeze un cuvînt și să ceară unui coleg din bancă să-l citească. Faptul că silabele care alcătuiau cuvîntul erau colorate diferit, a făcut ca să fie scoasă în evidență structura fonetică a cuvîntului respectiv.

Pentru a obișnui copiii să observe cu cît mai multă atenție cele înconjurătoare, pentru a le forma deprinderea de a deosebi și reține ceea ce este caracteristic unui animal, precum și pentru a le da posibilitatea să se învioreze, în completarea lecției „Cîinele și pisica" (disciplina Cunoașterea mediului înconjurător) am spus copiilor mai multe gicitori. Astfel pentru pisică am spus :

1. Cu pernuțe
La lăbuțe
Cine calcă-ncetișor
Parc-ar merge
pe covor ?

2. Nu e furcă, nu e fus,
Și totuși pe tors
s-a pus.
Ghici cine e ?

3. Am mustățile de nea,
Și un bot de catifea,
În picioare-s încălțată,
Cu ghetuțe moi de vată.
În ghetuțele micuțe
Stau ascunse cinci ghieruțe
Și cînd văd un șoricel,
Tipa, tipa-s după el.

Pentru dezlegarea acestor ghicitori copiii trebuiau să știe ceea ce este caracteristic unui anumit animal și să atribuie în mod just trăsăturile caracteristice menționate de ghicitoare animalului respectiv. Elevii au desenat apoi, după șablon, un cîine și o pisică. Aceste modele au dat elevilor numai conturul animalului, detaliile structurii (ochii, gura, nasul, mustățile, ghiarele) și culoarea părului fiind fixate de elevi pe desen. Desenînd după contur, copiii și-au întipărit în minte înfățișarea animalului în mod precis și clar. Deoarece, elevii au lucrat repede, în continuare le-am spus o scurtă poveste intitulată „De cînd sînt certați cîinele, pisica și șoarecele", care a adîncit cunoștințele însușite de ei în cadrul lecției.

Pentru lecția de aritmetică „Adunarea și scăderea numerelor cu 6", inspirată de ilustrația din manual care reprezintă plecarea păsărilor călătoare, am pregătit, pentru a satisface nevoia de mișcare a elevilor, jocul „Zboară rîndunelele'. Acest joc s-a desfășurat pe fondul unei povestiri în care se

vorbea de pregătirea rîndunelelor pentru zborul pe care îl vor face în țările calde. Elevii aveau sarcina ca ridicînd brațele în sus să deschidă, simulînd prin mișcarea degetelor zborul păsărilor, atîtea degete cîte rîndunele își încercau aripile în zbor și să închidă, după indicațiile din poveste, numărul de degete ce reprezentau rîndunelele ce s-au așezat pentru odihnă. În acest joc, prin gruparea și regruparea degetelor, am urmărit să îmbin calculul oral cu dezvoltarea unei reprezentări clare despre mărimea și componența numărului.

În scopul de a consolida cunoștințele elevilor cu privire la valoarea cantitativă a numerelor, la ordinea pe care acestea o ocupă în șirul natural al numerelor în ambele sensuri am folosit jocul „O scară ciudată". În acest joc construirea scării începea prin scrierea unui număr pe tablă. Elevii aveau sarcina ca în continuare să-i adauge cîte o treaptă, scriind, pentru primul caz, la comanda : „Mai mare !" în pătrățelul superior din coloana alăturată de pătrate un număr mai mare decît cel scris anterior, sau, pentru al doilea caz, la comanda : „Mai mic !" în pătrățelul inferior acestuia, un număr mai mic. Se obține în felul acesta o scară formată din numere care uneori urcă, alteori coboară una sau mai multe trepte.

Pentru consolidarea deprinderii de a efectua oral mici operații de adunare și scădere în cercul 1–6 am utilizat jocul „Cercul cu clopoței". Pentru joc am confecționat un cerc pe diametrul căruia am scris cifrele de la 1 la 6. Cercul semăna cu un cadran de ceas atît prin repartizarea cifrelor pe diametrul lui, cît și prin faptul că din centrul lui pornea un ac indicator fix care indica numărul cu care elevii trebuiau să lucreze. Căutînd ca acest joc să cuprindă mai multe elemente de mișcare și să trezească curiozitatea și interesul copiilor pe spatele cercului, care era acționat prin învîrtire, am prins niște clopoței care produceau un sunet plăcut, sunet care, am spus elevilor, constituie un îndemn pentru a lucra corect. În acest joc elevii aveau sarcina ca învîrtind cercul să adune sau să scadă numărul arătat de indicator cu cel fixat la baza lui.

În completarea lecției de muzică „Iepurașul", pentru a da posibilitatea elevilor să se odihnească în urma efortului făcut în timpul lecției propriu-zise, am jucat jocul „Cine este dușmanul iepurașului ?". Acest joc s-a desfășurat pe baza unor ilustrații ce înfățișau lupul, căprioara, ursul, veverița, ariciul și ciinele. Elevii aveau sarcina ca privind ilustrațiile să aleagă pe acelea care reprezintă dușmanii iepurașului, motivînd alegerea făcută. În completarea acestui joc, prin reproducerea de către elevi a onomatopeelor specifice acestor animale caracterizate prin sunete lungi a căror emitere cere elevilor să inspire adînc și să-și rețină respirația timp mai îndelungat, am efectuat un exercițiu de respirație. Pentru a da un caracter de mai mult umor și vioiciune lecției, în continuare, reproducerea onomatopeelor a fost însoțită de imitarea mersului animalelor. S-a jucat apoi jocul „Vulpea roșcovana", joc de mișcare, în care elevul care era vulpea trebuia să prindă pe un coleg al său, care era iepurașul.

Am cerut elevilor ca înainte de a trece la joc să recite următoarele versuri spuse de vulpe, însoțite de gesturi ritmice ce simulează urmărirea :

Eu sînt vulpea roșcovana
Iepure păzește-ți blana.
Mi-ai ieșit odată-n drum,
Teafăr n-ai să scapi de-acum !

Versurile au fost recitate mai întîi cu voce tare și rar, apoi din ce în ce mai repede și șoptit în scopul efectuării unui exercițiu de dicțiune și a imprimării ritmului în mișcări.

Cu deosebit efect formativ am întrebuințat în activitățile de completare a orelor de aritmetică teatrul de păpuși. Eroul spectacolelor cu păpuși, la care de altfel elevii luau parte activă, era păpușa Nică căruia, fiind și el elev în clasa I și avînd aceleași preocupări, nu i-a fost greu să se împrietenească cu micii școlari. Prin intermediul lui, teatrul de păpuși a contribuit în mod deosebit de atractiv și plăcut la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale multor lecții de aritmetică. Astfel, în etapa însușirii numerației, în scopul de a consolida cunoștințele copiilor cu privire la procesul de formare a numerelor, precum și a valorii cantitative a fiecărui număr, în prima parte a activității de completare, pentru a da posibilitatea elevilor să se învioreze, Nică, ridicînd pe rînd cîte un cartonaș pe care era scris un număr din cercul 1-10, a cerut copiilor ca prin bătăi din palme să arate conținutul numărului respectiv. Am organizat, în continuare, un joc concurs în care elevii, împărțiți în două echipe, aveau sarcina de a scrie pe rînd la tablă cifrele învățate. Nică, care în tot timpul concursului a încurajat pe micii concurenți, a declarat cîștigătoare echipa care a scris cel mai corect, mai frumos și mai repede toate cifrele. Pentru a imprima din nou mai multă vioiciune activității, Nică, pretinzînd că știe să numere mai bine decît copiii, le cere să se întrecă cu el. În timpul întrecerii însă, Nică inversează unele numere, iar elevii, pentru a-i dovedi că a greșit, sînt nevoiți să precizeze valoarea cantitativă a fiecărui număr.

Trecînd în revistă activitatea mea la clasă, ilustrată prin exemplele prezentate mai sus, am desprins cîteva concluzii. Activitățile în completare constituie un mijloc care contribuie la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale lecției, la adaptarea elevilor de 6 ani la munca organizată. Întrebuințate în diferite momente ale lecției, acolo unde învățătorul consideră că este necesară introducerea lor, activitățile în completare contribuie la îmbogățirea, fixarea, sistematizarea și aprofundarea cunoștințelor elevilor, la dezvoltarea atenției, spiritului de observație,

memoriei și gîndirii lor, la satisfacerea nevoii de mișcare, varietate etc.

Activitățile recreative întrebuințate ca moment de destindere în cursul lecției propriu-zise trebuie să fie simple, să nu ceară o durată de timp mare și nici măsuri organizatorice complexe. Ele trebuie să fie dinamice, să se adreseze întregii clase și să mobilizeze toți elevii în executarea lor.

În completarea lecției propriu-zise pot fi întrebuințate mai multe activități de destindere, așa după cum condițiile concrete ale clasei o cer. Între aceste activități deosebim o activitate cu caracter dominant, de obicei un joc didactic, care conține cel mai darnic izvor pentru realizarea sarcinii instructiv-educative a lecției. Alături de acest joc se cer a fi introduse și alte activități de fixare, care, deși se referă la același sau aproape la același conținut, trebuie să fie variate și să satisfacă nevoia de mișcare și varietate a copiilor. Aceasta manifestîndu-se foarte puternic în special la elevii care nu au frecventat grădinița. Îmbinarea tuturor acestor activități trebuie să se facă cu multă grijă astfel încît activitățile propuse să contribuie în ansamblu la realizarea scopului instructiv-educativ al lecției. Deoarece atingerea acestui scop reclamă un anumit bagaj de cunoștințe, o anumită capacitate de înțelegere, sarcina didactică a activităților de destindere trebuie să corespundă posibilităților elevilor.

Ținînd seama de faptul că impresiile directe la copiii de vîrstă școlară mică au o putere mai mare de întipărire, e bine ca la început activitățile de destindere să se organizeze pe bază de material (material din natură, ilustrații etc.). Activitățile de destindere fără material se folosesc ca variante mai complicate ale activităților amintite mai sus. Ele reclamă din partea elevilor un efort sporit de gîndire, aplicarea experienței dobîndite în îndeplinirea sarcinilor.

Pentru ca activitățile de destindere să producă bucurie copiilor, reluarea lor se va face cu adăugiri noi, interesante, care le complică regulile și conținutul menținînd interesul și plăcerea elevilor pentru joc și care, deși reclamă un efort suplimentar, nu creează o suprasolicitare de factură nouă.

E necesar ca în cursul activităților de destindere să fie satisfăcută și nevoia de mișcare a copiilor. Acest lucru se poate realiza planificînd, în special după lecțiile în care copiii au fost obligați să stea mai mult timp în aceiași poziție, activități dinamice care însă pentru a nu-i obosi trebuie îmbinate cu activități liniștitoare.

Activitățile de destindere ating în cel mai înalt grad scopul urmărit numai dacă se desfășoară într-o atmosferă de interes și voie bună. Atmosfera aceasta de interes și voioșie se poate realiza printr-o prezentare interesantă a fiecărei activități, prin grija pe care învățătorul o manifestă pentru conducerea lor. Activitățile de destindere bine conduse sînt pline de emoții și bucurii ceea ce contribuie la creșterea interesului copiilor și la menținerea atenției lor timp mai îndelungat. Durata și numărul activităților de destindere întrebuințate în timpul unei ore de curs se stabilesc în funcție de dezvoltarea elevilor, ele reducîndu-se treptat pe măsură ce se realizează adaptarea acestora la munca organizată. De altfel, de la început durata lecției propriu-zise variază, ea fiind prelungită la activitățile cu material ca de exemplu îndeletniciri practice și desen.

Contribuția temelor pentru acasă la consolidarea cunoștințelor elevilor

Înv. RICHARD MILDT
Școala generală Gîrbova de Sebeș
jud. Alba

Rezultatele mediocre la învățătură ale unor elevi din școala noastră — în general — și din clasa pe care o conduc — în special — m-au determinat să cercetez cauzele acestui fenomen. Am ajuns la concluzia că nu numai lecțiile formal predate, incapacitatea multor elevi de a munci independent, felul cum se dau unele teme pentru acasă, dar și nerespectarea regimului zilnic, precum și condițiile cu totul necorespunzătoare în care unii copii trebuie să-și pregătească temele au dus la această stare de lucruri. Voi încerca în cele ce urmează să concretizez unele din aceste aspecte și să arăt cum pot contribui temele de acasă la consolidarea cunoștințelor elevilor. La baza lucrării de față stă experiența mea, investigațiile făcute asupra a 51 de elevi, precum și unele materiale de specialitate apărute în țară și în R.D. Germană.

Lucrarea tratează următoarele probleme :

– Volumul temelor pentru acasă.
– Metodica dării temelor.
– Rezolvarea de către copii a temelor pentru acasă.
– Controlul temelor pentru acasă.

Înainte de a da elevilor temele pentru acasă trebuie să ştim cît timp este necesar pentru efectuarea tuturor temelor, ca să nu depăşim timpul afectat pentru pregătirea lor. Din păcate însă nu ţinem cont de acest timp rezervat pentru pregătire. Îi suprаîncărcăm cu teme scrise şi uităm că elevii noştri trebuie să şi citească, să povestească, să înveţe reguli gramaticale, aritmetice etc. Dacă noi n-am reuşit să ne organizăm lecţia în condiţii optime, n-am parcurs întreg materialul, recurgem la măsuri dăunătoare dezvoltării intelectuale şi psihice a elevilor : dăm teme voluminoase care depăşesc posibilităţile lor. Elevii buni trebuie să depună acum eforturi sporite pentru a rezolva temele în mod conştiincios. În schimb, elevii slabi pierd curajul, în faţa unor asemenea teme nu mai depun nici un efort, ci copiază de la alţi colegi.

Este cunoscut faptul că tempoul de lucru la elevii de vîrstă şcolară mică este foarte diferit. Cu ocazia unor munci independente date elevilor mei (clasa a III-a) am constatat că majoritatea (55%) lucrează în ritm potrivit, 20% lucrează încet şi 25% lucrează rapid. Ţinînd cont de aceste date, am putut cîntări mai bine volumul temelor, orientîndu-mă după elevii „de mijloc". Celor foarte buni le dau uneori teme suplimentare, iar elevilor slabi le dau teme individuale pentru înlăturarea unor lacune. Asistînd, însă, la pregătirea integrală a lecţiilor la domiciliul elevilor, mi-am dat seama că uneori elevii totuşi au depăşit timpul prevăzut pentru pregătirea temelor. Am căutat cauzele în defectuoasa organizare a unor lecţii şi în condiţiile neprielnice pentru învăţătură acasă la elevii respectivi.

Unii părinţi apreciază activitatea învăţătorului după volumul temelor date pentru acasă. Cu cît acesta este mai mare, cu atît învăţătorul pare mai pretenţios, mai exigent, mai bun. Dar noi ştim că volumul temelor nu este direct proporţional cu succesul la învăţătură. Cu trei exemple potrivite, bine pregătite şi corect rezolvate obţinem mai mult decît cu zece, pe care elevii le rezolvă cu greşeli. Temele prea voluminoase fac ca elevii să oboseaască repede şi în loc să ne ajute în munca noastră, ele îşi pierd sensul.

Temele pentru acasă trebuie să rezulte din predare, să fie organic legate de materia predată şi să reprezinte o continuare a exerciţiilor efectuate la şcoală. Ele se comunică din timp. Elevul trebuie să reflecteze asupra temei date şi să pună eventuale întrebări. Dacă dăm temele la sunetul clopoţelului, cînd atenţia copilului este deja împrăştiată, nu sîntem siguri dacă toţi elevii vor face tema corect. De altfel, temele nu trebuie să se dea neapărat numai la sfîrşitul orei. Un exerciţiu rezolvat oral în timpul lecţiei, poate constitui tema scrisă pentru acasă. Obişnuiesc să pun întrebări de control pentru a mă convinge dacă şi elevii slabi au înţeles tema. Elevii mei pregătesc temele în ziua cînd le primesc. Ca să nu uite nici unul ce are de învăţat am introdus un caiet în care elevii îşi notează zilnic temele primite.

Cu ocazia unui sondaj efectuat am putut constata că unii elevi pregătesc temele în funcţie de orar, alţii încep cu materia care le place mai mult sau cu materia cea mai grea. Mulţi copii scriu tema înainte de a citi măcar o singură dată bucata din manual. Unii îşi pregătesc numai temele scrise. Concluzia : îndrumare insuficientă şi control superficial din partea propunătorilor.

Practica mea m-a dus la convingerea că e mai bine dacă elevul începe pregătirea temelor la acel obiect sau cu acea temă la care aşteaptă să întîmpine cele mai mari greutăţi, ştiut fiind că la începutul pregătirii forţele copilului sînt încă proaspete, elanul este mare. Dacă a învins cel mai greu obstacol, elevul lucrează mai cu spor la rezolvarea celorlalte teme. Desigur, elevului îi trebuie lăsată libertatea de efectuare creatoare a muncii sale, dar datoria noastră este să-i arătăm întotdeauna drumul cel mai scurt şi totodată eficient.

Dacă dau elevilor ca temă să citească acasă o lecţie, încerc să le trezesc interesul prin întrebări sau sarcini suplimentare. De exemplu : Gîndiţi-vă bine şi încercaţi să răspundeţi la întrebarea „De ce spune N. Bălcescu lui Ion Ghica că e trist ?" (N. Bălcescu, clasa a III-a).

Pentru teme care necesită deprinderi speciale, ca de exemplu alcătuirea unor schiţe, planuri, hărţi etc. fac în clasă împreună cu elevii exerciţii suficiente înainte de a le da asemenea teme spre rezolvare acasă. Vreau să precizez însă un lucru : în intenţia noastră de a pregăti temeinic fiecare temă de acasă, să nu cădem în greşeala de a da elevilor totul de-a gata. Trebuie să rămînă o muncă intelectuală pentru copii. Temele să nu constituie o simplă formalitate.

Cînd copiii pleacă de la şcoală, ei trebuie să aibă certitudinea că vor putea rezolva toate temele. Acasă, familia trebuie să creeze o atmosferă propice activităţii copilului. Am putut însă constata că unii părinţi îi împiedică chiar pe copiii lor să-şi desfăşoare o activitate organizată, să respecte regimul de zi. În aceste cazuri am intensificat vizitele la domiciliul elevilor. Părinţii, văzînd că învăţătorul este interesat de soarta copilului lor, au început să-i creeze condiţii din ce în ce mai bune. Am mai constatat că mulţi părinţi, în dorinţa de a da copiilor lor cunoştinţe cît mai solide, îi ajută greşit. A citi copilului de atîtea ori lecţia pînă o ştie pe de rost, nu înseamnă ajutor. Părinţii care procedează aşa sau rezolvă problemele în locul copiilor, nu-i obişnuiesc să învingă anumite greutăţi, îi deprind cu incorectitudinea faţă de şcoală şi mai tîrziu faţă de societate, obişnuindu-i

să prezinte ca personale fapte, lucrări ce nu reprezintă rodul muncii lor.

De la începutul anului școlar atrag atenția părinților în mod categoric că temele sînt date nu lor, ci copiilor lor. Copiii primesc, o dată cu intrarea în școală sarcini, pe care ei singuri trebuie să le rezolve. De aceea, noi vom arăta părinților cum să-și ajute copiii din punct de vedere metodic. Părinții au învățat cititul după metoda buchisirii. Ajutorul lor strică mai mult decît ajută dacă nu le arătăm cum să folosească metoda silabisirii. Obișnuiesc să țin — în cadrul ședințelor cu părinții — lecții cu caracter demonstrativ, pentru a-i familiariza cu unele probleme de metodică. Pe lîngă aceasta, asistînd la pregătirea temelor, îi invit pe părinți să participe și dînșii, dar de data aceasta ca simpli spectatori. Așa își pot da bine seama cum trebuie ajutat copilul, își mai pot da seama că un ajutor exagerat nu folosește copilului. Sînt teme la care părinții nu mai pot da nici un ajutor. În asemenea situație ajunge și o verificare cantitativă a temelor. Dar control trebuie să fie, indiferent sub ce formă.

Experiența ne învață că, o dată cu slăbirea controlului, elevul devine leneș și dezordonat. Controlul riguros și exigent al temelor contribuie într-o măsură hotărîtoare la educarea convingerii că elevul învață „pentru el". Primul control și-l efectuează singur. Acest control, care constă în recitirea temei scrise, în povestirea cu voce tare a celor citite, valorează mai mult decît controlul părinților.

În cadrul lecțiilor există mai multe posibilități de control. O modalitate constă în aceea că le cerem elevilor să citească exercițiile efectuate. Greșelile și le subliniază și le corectează fie singuri, fie cu ajutorul meu. Acum știu doar dacă elevii au scris corect din punct de vedere al conținutului. Ortografia n-a putut fi corectată. De aceea corectez caietele acasă. Așa îmi dau seama de lacunele elevilor și de greșelile tipice. O altă formă de control este și aceea de a verifica temele scrise atunci cînd elevul este chemat la răspuns. În cazul cînd nu dispunem de timpul necesar pentru corectarea tuturor caietelor, este totuși recomandabil să corectăm măcar o parte din ele, fără să avem însă o ordine fixată, ca elevul să nu-și poată da seama cînd anume i se va cere caietul pentru verificare. Astfel s-ar evita munca în asalt a unor elevi. Unii învățători folosesc și alt procedeu : elevii schimbă caietele între ei și le corectează. Dar eficiența acestui procedeu este foarte discutabilă.

Factori importanți în educarea elevilor pentru o pregătire corectă și ordonată a temelor de acasă sînt lauda și mustrarea. Lauda o folosesc mai mult la elevii slabi, anume atunci cînd constat un progres, fie el cît de mic. Cînd constat o înclinare spre superficialitate la elevii mai buni, de obicei e deajuns să prezint caietele lor întregii clase, cerînd copiilor să-și spună părerea. Înaintea efectuării temei noi le cer elevilor să corecteze greșelile celei precedente. Dacă unii elevi n-au pregătit temele, le cer să fie atenți la discutarea temelor respective ca să le facă apoi singuri după terminarea cursurilor, sub supravegherea mea.

Dar controlul nu trebuie să se rezume numai la verificarea temelor scrise. Temelor orale le acord aceeași importanță. Și aici folosesc diferite procedee. La ascultarea unei poezii, de exemplu, cer ca mai mulți elevi să participe la recitarea ei, ceea ce nu exclude recitarea în întregime, expresiv, a întregii poezii de un singur elev. La redarea orală a conținutului unei lecții pun întrebări întregii clase, înainte de a chema la răspuns un anumit elev. Chiar în timpul răspunsului — uneori — antrenez clasa să intervină în caz că cel ascultat omite ceva sau se exprimă greșit. Așa îmi pot da limpede seama cine a pregătit lecția și cine nu.

În concluzie, vreau să arăt că e mai bine să controlăm cinci teme în mod amănunțit decît să efectuăm un control formal. Așa îi obișnuim pe elevi cu autocontrolul, care, de fapt, constituie scopul final al controlului propriu-zis. Dacă realizăm acest țel încă din clasele mici, atunci elevii pot face față cu succes cerințelor mai complexe ale anilor următori.

Rezultatul temelor de acasă se hotărăște deja la lecție. El depinde de pregătirea noastră pentru lecție, de folosirea justă sau nejustă a diferitelor metode și procedee de muncă. De fapt, realizarea sau nerealizarea temelor de acasă reprezintă oglinda muncii propunătorului. De el depinde dacă temele pentru acasă întregesc și consolidează cunoștințele dobîndite sau nu.

CONFLUENȚE ȘI CONTROVERSE ÎN FILOSOFIA CONTEMPORANĂ

PAVEL APOSTOL

Trecerea revoluționară de la capitalism la socialism determină conținutul luptei de idei în domeniul filosofic a cărei formă teoretică rămîne, ca și în trecut, confruntarea dintre materialism și idealism.

Se confruntă reflecția filosofică orientată spre interpretarea condiției umane și a viitorului ei (a) în perspectiva unor proiecte revoluționare de emancipare totală și dezvoltare socialistă, comunistă, (b) în perspectiva unor proiecte democratice, chiar nesocialiste de evoluție a comunităților și indivizilor și (c) reflecția filosofică axată pe interpretări în perspectiva unor proiecte conservatoare, retrograde de identificare cu starea actuală, negînd posibilitatea sau dezirabilitatea unor dezvoltări revoluționare.

Studierea confluențelor și controverselor dintre filozofia marxistă și cea nemarxistă, dintre materialism și idealism în epoca noastră, atît de diferită de toate perioadele anterioare, nu este un scop în sine, un exercițiu gratuit. Ea ne interesează în măsura și numai în măsura în care confruntarea critică cu filosofia nemarxistă contribuie la articularea mai eficientă a proiectului de dezvoltare socială și de construcție revoluționară a omului.

În această perspectivă, se impune să integrăm dezbaterea asupra filozofiei nemarxiste din zilele noastre în coordonatele luptei ideologice actuale.

Unele din **curentele idealist-subiective** și **idealist-obiective** din prima jumătate a acestui secol au încetat să însemne o prezență actuală, după 1945. „Confruntarea" cu acestea prezintă mai mult un interes istoric decît căutarea unui răspuns la problemele vieții contemporane. Fără îndoială că acestei categorii trebuie să subsumăm **neokantianismul,** cîndva atît de puternic implantat în viața universitară vest-europeană, **pragmatismul,** în formularea sa tradițională (W. James, J. Dewey), „filosofia vieții" și **intuiționismul** bergsonian, neohegelianismul anglo-saxon, **neotomismul** (lui J. Maritain) și alte „venerabile" recuzite ale ideologiei burgheze. Procesul disoluției acestor școli și curente în cîmpul actualității filosofice reflectă o îngustare a sferei de influență a concepțiilor nemarxiste, tradiționale ; el merită să fie subliniat ca atare. Firește, acest lucru nu înseamnă că, de pildă, absența unei filosofii pragmatiste — în sensul clasic al cuvîntului — face să dispară din ideologia și viziunea despre lume a burgheziei Statelor Unite elementele difuze și adînc înrădăcinate de pragmatism, ce se pot identifica și în multe scrieri de specialitate.

Condițiile actuale ale luptei ideologice ne obligă să facem o distincție între concepții filosofice idealiste (subiective și obiective)

(1) „de catedră", care deși se concretizează uneori în tipărituri numeroase nu posedă o putere de penetrație în viața culturală (inclusiv științifică) și (2) cele cu o anumită circulație mai largă, reprezentînd componente **active** în ideologia burgheziei din diferite țări capitaliste. Sub acest raport, trebuie relevat faptul că unele curente filosofice burgheze diferite sau chiar opuse între ele pe plan epistemologic sau ontologic (de ex. **filosofia critică,** de esență neopozitivistă, ale lui K. Popper, **hermeneutica** lui H.G. Gadamer, **personalismul** lui E. Mounier, școlile grupate sub denumirea de **neo-rațională** a lui G. Bachelard, F. Gonseth, J. Piaget etc) manifestă o confluență semnificativă în filosofie socială, aderînd la proiecte **neo-liberale** de dezvoltare socială și umană. Specificul **neo-liberalismului** actual, de pildă, la R. Dahrendorf, constă în îmbinarea unei critici a societății capitaliste contemporane („societatea de consum", „societatea bel-șugului' etc) cu reafirmarea umanismului abstract al filosofiei iluministe din secolul al 18-lea. În această tendință se înscriu lucrările de filosofie socială ale lui Karl Popper, care se întîlnește, în privința criticii aduse istoricismului cu structuralismul (atît în varianta sa burgheză, Cl. Lévy-Strauss, dar mai ales J. Lacan și M. Foucault, cît și în cea marxistă a lui L. Althusser). Reîntoarcerea la ideile liberalismului tradițional prezintă un interes real în măsura în care caută să fundamenteze acțiunea socială de emancipare a individului, opunîndu-se cotiturii înspre reacțiune a societăților capitaliste contemporane. În același timp însă ea ilustrează incapacitatea ideologiei burgheze de a elabora o nouă filosofie socială în care liberarea individului să fie integrată într-un program realist de liberare colectivă, cuprinzînd nu numai politicul, dar și economicul : desființarea exploatării muncii, a asupririi și alienării.

Odată cu neo-liberalismul, numeroși gînditori burghezi își propun să reînvie ideologia „căii a treia", a unei dezvoltări sociale ce se pretinde „dincolo" de capitalism și socialism, evitînd alegerea dintre proiectul revoluționar și cel conservator prin postularea unei linii de depășire a opoziției dintre ideologia burgheză și cea marxist-leninistă, precum și dintre socialism și capitalism. Exemplul tipic pentru această orientare rămîne filosofia socială a lui Daniel Bell din S.U.A., care a creat **teoria societății post-industriale *.** Aceasta ar reprezenta o **altă** cale de dezvoltare socială decît cea capitalistă și socialistă, în cadrul, căreia contradicțiile sociale — inclusiv cea dintre capital și muncă — ar fi **absorbite** cu ajutorul progresului științific și tehnic, fără modificarea relațiilor de producție și a proprietății asupra principalelor mijloace de producție. În această tendință se înscriu și diferite teorii despre intrarea omenirii în „evul tehnotronic" (Z. Brzezinski), superindustrial (A. Toffler) ș.a.m.d. Realitățile dure ale societăților capitaliste actuale au dovedit însă că progresul tehnic poartă întotdeauna amprenta modului de producție, iar tendința de maximizare a profitului duce la **dezumanizarea** folosirii sociale a tehnicii. Chemarea lui E. Fromm la „umanizarea tehnicii" rămîne un simplu deziderat pînă cînd nu sînt „umanizate" relațiile de producție...

În sfîrșit, nu se poate neglija faptul că o serie de sisteme de filosofie sau de filosofie socială se înscriu în rîndul concepțiilor programatic anti-comuniste (anti-marxiste, contrarevoluționare). De bună seamă, nu orice critică la adresa unor aspecte ale societăților ce-și întemeiază programul de dezvoltare pe ideile marxism-leninismului poate fi taxată drept anti-comunistă ; uneori asemenea critici se formulează de pe poziții umaniste și merită să fie luate în considerare. În schimb, trebuie considerate anticomuniste (anti-marxiste) concepțiile care resping alternativa socialistă și revoluționară, se opun realizării programului marxist de emancipare. Asemenea concluzii social-politice retrograde și contrarevoluționare compromit sistemele filosofice în cadrul cărora apar și impun o intransigentă replică și repudiere. Gînditorul marxist german G. Thalheimer a subliniat odată că, de fapt, **concluziile social-politice ale unor sisteme filosofice reprezintă premisele acestora.** De aceea, este indicat ca în analiza curentelor și tendințelor filosofice actuale să se acorde atenția cuvenită poziției social-politice explicite a reprezentanților acestora. Dezbaterile filosofice nu se pot reduce, desigur, la confruntarea critică a programelor social-politice, dar nici nu le pot neglija pe acestea, menținîndu-se în exclusivitate în cadrul unei problematici ontologice sau epistemologice.

De aceea ,analizînd, de pildă, istoria mai nouă a **fenomenologiei,** va trebui să consemnăm că un M. Farber sau G. Berger promovează soluții neo-liberaliste, la fel cu reprezentanții **filosofiei analitice** engleze (A.Y. Ayer, G. Ryle, P.F. Strawson, J. Wisdom).

Remarcabilele contribuții ale lui K. Popper și școala sa în domeniul logicii, metodologiei și epistemologiei științifice nu justifică, bineînțeles, „suspendarea" criticii față de concepțiile social-politice, cu vădit tăiș anti-marxist și anti-comunist, din **Sfîrșitul istorismului, Societatea deschisă** sau **Ce este dialectica ?,** care au fost, în ultimele două decenii, piese de rezistență ale strategiei ideologice burgheze. **Filosofia** germană a **existenței** (M. Haidegger) sau **existențială** (K. Jaspers) a adus, indiscutabil, contribuții la analiza unor aspecte ale experienței umane, îndeosebi ale înstrăinării omului din societatea capitalistă tehnicizată ori la analiza semnificației situațiilor-limită, dar discuția nu poate și nu trebuie să evite confruntarea des-

* Teoria reacționară a „societății post-industriale", ca pretinsă „depășire" a opoziției dintre socialism și capitalism, nu trebuie confundată cu structura post-industrială a economiilor naționale — capitaliste sau socialiste — caracterizată prin compoziția venitului național în care precumpănesc serviciile.

chisă cu tezele anti-marxiste ale primului și cu cele deschis anti-comuniste ale celui de-al doilea. În schimb, **existențialismul** francez „ateu" al lui J.P. Sartre și A. Camus ori **personalismul** lui E. Mounier, J. Lacroix, y. – M. Domenach – cu profunde implicații religioase – nu pot fi discutate nici ele pe planul filosofiei pure, ci în raport cu proiectele de acțiune socială pe care le propun. Căci nu se poate neglija, în acest caz, că pe fondul unor concepții idealist-subiective extremiste, unii dintre autorii citați au schițat și au înfăptuit proiecte de acțiune socială emancipatoare antifascistă, anticolonialistă, iar în perioada „războiului rece" au promovat dialogul cu marxiștii... Într-o poziție la fel de complexă se află și reprezentanții „școlii de la Frankfurt'" (Th. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse) care, în numele unei „noi" raționalități dialectice au dezvăluit vicii structurale ale societății capitaliste, au evidențiat imposibilitatea „umanizării" sale, deși – de cele mai multe ori – au considerat și proiectul revoluționar drept un produs ce poartă amprenta „represiunii totale" a statului burghez.

Rezultă din cele de mai sus că o simplă etichetare a curentelor și tendințelor filosofice burgheze după forma teoretică a acestora nu este satisfăcătoare, deoarece confruntarea în filosofia actuală privește, în ultima instanță, **alegerea unei concepții capabilă să fundamenteze transformarea revoluționară a condiției umane.**

„...Materialismul dialectic și istoric – a spus tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste – este o concepție vie, revoluționară, avansată, care nu numai că explică legile fundamentale ce determină transformarea continuă a lumii, a organizării vieții oamenilor, progresul neîntrerupt al gîndirii, cunoașterii și practicii umane, ci, totodată, îi înarmează pe oameni în lupta pentru schimbarea progresistă, revoluționară atît a lumii înconjurătoare, cît și a propriei lor existențe materiale și spirituale".

Tineretul nostru s-a format și se formează într-un sistem de educație pentru care filosofia marxistă reprezintă axa culturii generale și profesionale, concepția călăuzitoare a politicii Partidului Comunist Român, baza sa **ideologică** – după cum precizează Programul Partidului Comunist Român.

Aceste teze par a fi adevăruri ce se înțeleg „de la sine". Trebuie să chestionăm, însă, evidențele, spre a descifra semnificația lor autentică, să examinăm ce spun ele despre noi înșine, locul nostru în lumea explorată și cunoscută de noi, dar, mai ales, ce spun ele despre ceea ce putem, sîntem în stare și trebuie **să facem** spre a ne afirma și regăsi **ca ființe ce-și făuresc destinul ? !**

O concepție și o practică politică – aceea a Partidului Comunist Român – își caută și își găsește întemeierea în filosofie, în filosofia marxistă. Cum poate ceva atît de „abstract" cum este socotită filosofia să dea întemeiere la ceva atît de practic concret cum este activitatea politică ? Mai întîi, să înlăturăm cîteva confuzii. Nu abstracțiunea e sterilă, ci **proasta** abstracțiune. Avea dreptate pedagogul german Dörpfeld cînd spunea : „nu există ceva mai practic decît o bună teorie" ! Accentul cade pe „bună". Într-adevăr, nu este vreo disciplină științifică mai abstractă decît matematica, dar nici una mai utilă, mai „practică" (folositoare) decît ea ! Filosofia marxistă fierește este mai „abstractă" decît simțul comun, dar tocmai datorită acestui caracter al său se ridică la o perspectivă științifică, depășește tatonările și poticnirile „bunului simț" empiric, **orientînd activitatea practică** prin dezvăluirile unor interacțiuni, procese, tendințe, linii de dezvoltare pe care nici simțul comun dar nici științele particulare nu le pot descoperi, explica și aplica în rezolvarea unor probleme ale individilor și colectivităților umane. Unele științe explică structura și dinamica individului, ca atare (biologia și psihologia umană...), altele pe acelea ale colectivităților umane (istoria, etnografia, economia politică, sociologia, politologia...). Alte științe se ocupă cu interacțiunile dintre colectivitățile umane și ambianța lor (tehnologiile de transformare a substanțelor, energiilor etc) sau cu interacțiunile umane (tehnologii sociale, management, medicină, pedagogie etc) și, în sfîrșit, altele descriu universul extra-uman (astronomia, fizica, chimia, biologia etc). Fiecare din aceste științe oferă mijloace de rezolvare a **unor** probleme ale sectorului respectiv, dar nici una nu ridică probleme și nu propune soluții privind **condiția umană** în ansamblul ei, deci (1) indivizi – (2) în colectivități – (3) interacționînd între ele și cu – (4) lumea explorată și cunoscută de om. Or, **problemele umane,** ale individului și colectivității, privesc întregul cîmp al relației dintre cei patru termeni enumerați mai sus. Cu aceasta se ocupă **numai filosofia,** anume filosofia așa cum s-a constituit ea în urma descoperirii de către Marx a unei **noi modalități a reflecției filosofice.**

Acest nou și revoluționar mod de a concepe filosofia constă în esență într-o înțelegere radical schimbată a **semnificației practicii sociale** și a raportului filosofiei cu ea.

Desigur nu Marx a descoperit practica socială. Și alți gînditori s-au referit la ea. Ceea ce a fost cu totul nou și original în concepția materialistă asupra istoriei, în teoria filosofică asupra condiției umane, constă în înțelegerea faptului că practica socială nu este una din activitățile oamenilor, o activitate oarecare, ci **aceea** prin care și în cursul căreia colectivitățile umane s-au desprins din lumea animală și și-au creat un **nou mod de existență,** transformînd, totodată, și substanța intimă a ființei umane. Descoperind, așadar, **funcția antropogonică** (funcția de creare a omului) a practicii sociale, filosofia marxistă a pus în evidență că aceasta constituie **modul de existență specific uman** și, de aceea, orice transformare – dorită, voită, – a ființei noastre proprii, orice schimbare fundamentală a condiției noastre, se originează și se înfăptuiește **în și prin practica socială.**

De aici, și o **nouă relație între filosofie și practica socială.** Practica nu este simplu obiect de contemplație pentru reflecția filosofică. E mediul în care se constituie filosofia, iar transformarea practică a practicii este conținutul teoretic al activității filosofice. Nu filosofie de dragul filosofării, ci **filosofie a practicii :** filosofia apărută ca răspuns teoretic la problemele practicii sociale. Filosofie integrată în practica socială și practică socială integrată în filosofie. Cu alte cuvinte, rezolvarea problemelor condiției umane constă în explorarea practicii sociale, critica revoluționară a acesteia, descoperirea unei colectivități chemate și capabile să realizeze în faptă — în practică — critica revoluționară a condiției umane care echivalează cu transformarea ei revoluționară de către purtătorii activității practice fundamentale, a celei productive : clasa muncitoare. Filosofia marxistă își găsise finalitatea umană în elaborarea teoriei și a strategiei revoluției socialiste.

Prin însăși esența sa teoretică și metodologică, filosofia marxistă a apărut și s-a dezvoltat ca teorie și metodologie a transformării revoluționare a societății și a omului. Partinitatea ei se întemeiază și constă în obiectivitatea științifică a analizei făcute asupra condiției umane.

Acest sens critic și revoluționar al filosofiei marxiste lămurește funcția sa de bază, ideologică a politicii Partidului Comunist Român. **Politica de transformare revoluționară a practicii sociale și a omului** reprezintă expresia autentică a filosofiei marxiste. Aceasta rămîne izvorul și realizarea creativă a reflecției filosofice care „în înțelegerea pozitivă a realității existente... include și înțelegerea negării acestei realități" și „orice formă realizată... o concepe în fluxul mișcării". Căci, „nimic nu-i poate impune, pentru că prin esența ei, ea este critică și revoluționară" (Marx).

Această restituire a autenticității revoluționare este semnificația adîncă a tezei despre întemeierea **necesară a politicii** comuniste pe filosofia marxistă, vie.

Obiectivul principal al confruntării cu curentele filosofice nemarxiste constă în conturarea cît mai precisă a funcției practic-revoluționare a filosofiei marxiste.

O remarcabilă cercetare a operei lui Tudor Arghezi*

Numele profesorului Alexandru Bojin este bine cunoscut în lumea științifică, datorită prezenței sale constante în publicațiile de specialitate, dar mai cu seamă unor investigații de proporții ample privind bibliografia, îndeosebi istoria și stilistica literară, care și-au întețit aparițiа în ultima vreme: A. Vlahuță, **Studiu bibliografic** (București, 1959), **Studii de stil și limbă literară** (București, 1968), **Valori artistice argheziene** (București, 1971), **Studii de metodica limbii și literaturii române** (București, 1974), **Orientări moderne în studiul literaturii române** (București, 1974), iar acum — recent — **Fenomenul arghezian** (București, 1976).

Însă, în cazul unui cercetător de vocație și dedicat în chip probb lucrului său, numărul titlurilor de scrieri apărute nu dă indicații esențiale, ci abia **orientarea** cercetărilor. Or, tocmai în această ultimă privință am dori să reliefăm poziția specifică pe care o deține Alexandru Bojin în ansamblul cercetărilor contemporane consacrate literaturii. Subînțelegînd — dar mai cu seamă demonstrînd prin fapte, prin opere publicate — că studiul „modern" al literaturii române mai vechi și mai noi nu se poate efectua cu eficiență fără concursul disciplinelor învechite, între care și cele ivite — și numite — „de graniță", Alexandru Bojin le are neîntrerupt în vedere, ca pe o călăuză, în investigațiile sale. Primatul îl deține, firește, **perspectiva estetică** — fără de care o scriere ce se vrea „beletristică" nu-și poate justifica din bun început apartenența, locul, calitatea. Însă, fiind veritabilele opere literare niște „file rupte" din viața de ațevea (chiar dacă și prin filtrare, condensare, structurare specifică, „după legile frumosului", cum sublinia Marx), un veritabil cercetător știe să nu le facă „prizoniere" ale investigațiilor sale, ci să le restituie vieții, oamenilor, cu plusul de **înțelegere** pe care îl oferă lectura sa, avizată, orientată spre limpezirea impresiilor mai spontane. În asemenea context, vedem noi **locul specific** al lui Alexandru Bojin în cercetarea literară: el și-a propus de mult, conștient, cu metodă, să restituie **școlii**, îndeosebi procesului de învățămînt (deși, evident, nu numai acestuia) rolul lecturilor, al interpretărilor ce vizează mari și dificili scriitori ca — acum, dar și mai înainte — Tudor Arghezi. A reciti opera unui asemenea titan al liricii românești și urmărind valori **intrinsece** nepuse în lumină de alții, dar a le urmări, aceste valori, și din perspectiva pedagogiei moderne aplicate (**metodologia predării**, oricare ar fi treapta de învățămînt) e un merit distinctiv al scrierilor lui Alexandru Bojin de natură a-i determina un loc al său, aflat fără pedanterie și obstinație de sistem, printre actualii cercetători literari. În toate aceste privințe, Alexandru Bojin e un „modern", nu un „modernist" ce ar vrea să epateze cu nu importă orice preț. Cum e de dorit în cadrul învățămîntului, dar și cu prilejul oricărui alt gen de lectură, Alexandru Bojin ține seamă — înaintea oricăror alte considerații — de ceea ce se cheamă „primatul textului"; fără respectarea acestuia, orice interpretare, „tradițională", „modernă" poate oricînd deveni pură divagație. Și încă un element distinct, pe care socotim că e bine să-l punem în lumină de pe acum: reținînd ceea ce era „sîmbure rațional" la profesori și maeștri ai săi ca Ovid Densușianu ori Dimitrie Caracostea, Alexandru Bojin — în partea mai distinctiv „stilistică" a scrutării textelor literare — se păzește de impresionistul „simbolism fonetic" de odinioară; un son ce i se pare semnificativ nu are pentru el valoare probantă decît în funcție de ansamblul înțelesurilor **textuale** și **contextuale**. Astfel procedînd, am zice, **puntea** dintre „tradiție" și „inovație" metodologică nu e pentru Alexandru Bojin vrednică de sfărîmat, ci de consolidat.

*

Fenomenul arghezian, cartea recentă a lui Alexandru Bojin, nu e o investigație așa-zicînd de „noviciat". O precedaseră lucrarea **Valori artistice argheziene**, din

(continuare la pagina 77)

*) Alexandru Bojin, **Fenomenul arghezian**, București, Editura didactică și pedagogică, 1976.

PREOCUPĂRI ACTUALE ALE ȘCOLII ȘI PEDAGOGIEI SOVIETICE

DUMITRU COPILU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Congresul al XXV-lea al P.C.U.S. din luna februarie 1976 a constituit pentru învățămîntul sovietic un moment de mare importanță, marcînd coordonatele dezvoltării sale actuale și de perspectivă. Acestea au fost comentate, în ultimul timp, în numeroase lucrări de sinteză, din care încercăm să desprindem unele date și idei caracteristice, avînd în același timp o semnificație generală pentru sistemul învățămîntului contemporan.

1. Principalele realizări în domeniul învățămîntului, la începutul actualului cincinal, al zecelea, care imprimă o notă particulară etapei actuale, sînt indicate în literatura de specialitate ca fiind : stadiul înalt de generalizare, printr-o cuprindere largă a populației în cadrul organizat al școlii (învățămîntul public cuprinde o treime din populația țării — 89,8 milioane), la care se adaugă sistemul de pregătire, în proporție de masă, a cadrelor calificate în diverse domenii, conform nevoilor economiei naționale ; aplicarea în procesul instructiv-educativ a celor mai noi și eficiente mijloace și metode științifice, tehnice și pedagogice ; amplificarea și consolidarea legăturii dintre diversele forme de instruire și sfera producției materiale, sociale, ca și viața și munca poporului (2, 3, 4, 8).

Conceptul de **școală unică și unitară,** adoptat în ultima perioadă (3) este definit tocmai prin legătura organică și continuitatea diferitelor verigi — trepte de nivel — ale învățămîntului, prin unitatea indisolubilă dintre disciplinele de învățămînt, studiate într-o strînsă legătură cu practica socială și cu evoluția științelor, ca și prin viabilitatea principiilor pe care se întemeiază — caracterul științific, partinitate, democrație, dinamism și stabilitate. Corolarul acestora fiind educația prin muncă, eforturile sînt îndreptate spre legarea educației și instruirii de viață, de practica construirii comunismului, cultivarea atitudinii active față de muncă rămînînd o permanență a școlii (3). În

acest sens, Academia de ştiinţe pedagogice a elaborat noul conţinut (programe-cadru) pe clase, experimentat un număr de ani, de asemenea, recomandări privind formele şi modalităţile de activitate pe grupe de vîrstă, cu indicaţia să fie adaptate la specificul fiecărei şcoli în parte.

2. În legătură cu dezvoltarea pe orizontală a învăţămîntului — la nivelul diferitelor sale trepte — au fost reconsiderate unele aspecte majore în perspectiva perfecţionării (3, 4, 5, 8).

Se apreciază unanim atenţia care trebuie acordată educaţiei sociale a preşcolarilor, în cadrul tuturor categoriilor de unităţi din învăţămîntul preşcolar (subvenţionate de stat sau de colhozuri) ; în 1980 se prevede posibilitatea cuprinderii copiilor în grădiniţe, într-un procent de 50% la oraş şi 28% în mediul rural. În această formă de învăţămînt a început de pe acum completarea numărului de locuri pentru educatoare din rîndul surorilor şi asistentelor medicale, absolvente ale şcolilor sanitare, concomitent cu reorganizarea programei şcolilor pedagogice, în sensul asigurării unei pregătiri de larg profil, în care problemele medicale şi sanitare să ocupe un loc special. Rămîne încă deschisă pentru cercetare optimizarea formelor de instruire şi educaţie, în special a copiilor de la 6 la 7 ani în perspectiva şcolarizării lor, începînd din următorul cincinal. Este prevăzută, încă în cursul actualului cincinal, cuprinderea tuturor acestora în diferite forme de educaţie preşcolară, iar pentru unele regiuni îndepărtate din Asia şi Caucaz, experimental, aceştia să fie cuprinşi parţial în sistemul şcolar, pentru însuşirea limbii ruse (grupe cu orar prelungit). În paralel, **se intensifică educaţia în familie,** ceea ce presupune elaborarea în continuare a **unor lucrări destinate părinţilor, lecţii la radio şi televiziune,** ca şi alte forme de propagandă a pedagogiei familiei (2, 8).

Ca rezultat al unei activităţi complexe, s-a asigurat, încă din 1972/1973, trecerea învăţămîntului primar de la 4 la 3 ani. În consecinţă, s-au dezvoltat facultăţile de pedagogie şi metodică care pregătesc cadre pentru învăţămîntul primar, de asemenea formele de pregătire şi perfecţionare a învăţătorilor şi maiştrilor-instructori, ca şi cele din domeniul artelor plastice, desenului şi muzicii. În şcoala de 8 ani s-a ajuns la reducerea simţitoare a pierderilor şcolare şi a repetenţiei, şi la sporirea şcolarizării de la 87,4% la 93,4% (3, 4, 8).

În contextul înfăptuirii sarcinii trasate de Congresul al XXV-lea privind perfecţionarea învăţămîntului mediu (1), se apreciază pozitiv acţiunea de încheiere a etapei de generalizare a învăţămîntului mediu de cultură generală (în 1975 absolvenţii şcolii de 8 ani şi-au continuat studiile în diferite tipuri de şcoli medii, în procent de 95% faţă de 78,5% în 1970) (4). Generalizarea aceasta (peste 97%) a fost posibilă, deşi cu întîrziere faţă de planificarea iniţială, numai datorită faptului că, în afara şcolilor tradiţionale de cultură generală, au fost create noi forme de învăţămînt de nivel mediu — şcoli profesionale şi institute tehnice de zi, serale şi fără frecvenţă (3, 8).

În ultimii zece ani, şcolarizarea în **învăţămîntul tehnic profesional** a crescut de două ori (cu 2 milioane de elevi anual, dintre care un milion urmează şcolile profesionale de nivel mediu). În aceste şcoli — din mediul industrial şi agricol — care oferă o pregătire de specialitate şi medie de cultură generală (2, 3), se îmbină organic educaţia cu instruirea şi profesionalizarea.

Generalizarea învăţămîntului mediu continuă să ridice serioase probleme : la oraşe se impune construirea de şcoli mari (cu mai multe etaje), avînd un efectiv de 2,500 elevi, de tipul celor cîtorva experimentate pînă în prezent. Un asemenea tip de şcoală complică mult problema conducerii şcolare : directorul nu poate cunoaşte toţi elevii, nu poate lucra cu toţi profesorii, nu poate supraveghea nivelul şi calitatea studiilor ; pentru mediul sătesc, unde numărul elevilor se va micşora (în 1980 cu 20%, iar în 1990, cu 25%), se impun nu măsuri de moment, ci soluţii raţionale, legate de existenţa claselor mici, cu predarea mai multor obiecte de către un singur profesor etc.

A crescut, de asemenea, **rolul şcolilor postsecundare,** în special tehnice, de specialitate (corespunzătoare pe plan mondial cu învăţămîntul superior de scurtă durată). Dezvoltarea în „ritm accelerat a acestei forme de învăţămînt" (3) a fost determinată de măsurile speciale luate pe linie de stat, ca răspuns la nevoile crescînde din ramurile economiei naţionale în domeniul cadrelor medii de nivel superior, în special de organizatori ai proceselor şi sectoarelor de producţie.

Învăţămîntul superior cunoaşte o dezvoltare ascendentă, acordîndu-se prioritate asigurării cu cadre de specialişti a zonelor cu dezvoltare intensivă a forţelor de producţie (3). Principiul metodologic al învăţămîntului superior actual constă în legătura reciprocă dintre învăţămînt, ştiinţă şi cultură, învăţămîntul pregătind cadre pentru economia naţională şi pentru instituţiile ştiinţifice şi culturale.

3. Pedagogii sovietici apreciază că generalizarea învăţămîntului mediu şi încheierea acţiunii de introducere în şcoala de masă a **noului conţinut** al învăţămîntului (programe şi manuale noi), după mai mulţi ani de experimentare, presupune ridicarea nivelului ştiinţific al învăţămîntului de toate gradele, impunînd concomitent sporirea responsabilităţii şcolii faţă de societate. Aceasta a implicat în acelaşi timp o reorientare a întregului proces intructiv-educativ : obligaţia de a pregăti în aşa fel tineretul încît să-şi completeze cunoştinţele şi studiile în mod independent şi creator, pe baza unei

pregătiri metodologice prealabile oferite de școală (3, 8).

În aplicarea **noului conținut** din noile programe și manuale școlare au apărut și unele dificultăți : nu s-a realizat cu consecvență sistemul de relații interdisciplinare, care să permită o mai mare economie de timp și forțe : nu s-au eliminat definitiv din programe și manuale elementele mai puțin semnificative ; principiul politehnizării nu s-a aplicat în mod corespunzător la unele obiecte etc. (8).

În cincinalul actual, pe baza noilor programe, obiectivul principal rămîne perfecționarea în continuare a conținutului manualelor existente : renunțarea la informația de prisos, atenție acordîndu-se legităților, datelor și teoriilor fundamentale, ca și relațiilor interdisciplinare ; orientarea politehnică ; elaborarea sistemului de exerciții, teme, bareme, exemple pentru o asimilare activă și creatoare a cunoștințelor și deprinderilor ; la unele capitole sau cursuri mai grele și complexe s-a prevăzut introducerea în paralel a unor manuale sau ghiduri pentru profesori. În legătură cu aceasta, se preconizează introducerea în programe și manuale a unor completări și corective în lumina Congresului al XXV-lea al P.C.U.S. **În prezent, eforturile sînt îndreptate asupra manualelor experimentale de istorie națională și universală** (s-a ajuns la faza observațiilor și recomandărilor), **precum și de literatură rusă și maternă.**

Practica confirmă ideea că pentru elaborarea unui manual destinat școlii de masă, specialiștii care îl elaborează au nevoie de 5–7 ani de muncă. Nu se au în vedere atît corectivele necesare pe parcurs, cît confruntarea cu experiența înaintată din școală și cu măiestria pedagogică a profesorilor, deoarece se apreciază că manualele nu se elaborează în birourile ministerelor și inspectoratelor, ci constituie rezultatul investigațiilor științifice efectuate de cercetătorii metodiști și profesorii practicieni și reflectă ce s-a realizat mai bun în practica școlară, validat de cercetarea pedagogică (8).

4. Noile programe au *creat cadrul favorabil pentru realizarea unei* concordanțe între nivelul de dezvoltare a științei și nivelului învățămîntului, în special treapta secundară, deschizînd posibilități optime pentru realizarea deplină a cerințelor politehnizării. Academia de științe pedogogice a întreprins studii ample asupra modalităților și posibilităților de realizare a **instruirii politehnice,** a organizat experimente privind aplicarea principiului politehnizării la conținutul și metodele disciplinelor de învățămînt, *oferind soluții pentru perfecționarea* sistemului de educație prin muncă. Acestea au permis cunoașterea conținutului pedagogic al principiului și cerințelor politehnizării, definirea rolului acestuia în organizarea întregii activități instructiv-educative. În esență, **se apreciază că instruirea politehnică presupune o pregătire tehnico-științifică multilaterală oferită de școală, care să dea tînărului studios posibilitatea unei participări conștiente și creatoare la producția materială și socială** (3). *Oferind învățămîntului o* bază metodologică științifică, instruirea politehnică dă viitorilor membrii ai societății posibilitatea *să se poată orienta într-o situație* tehnico-științifică concretă, să-și însușească profesii noi, să cunoască mașini și procese tehnologice noi, să poată trece cu ușurință de la unele metode și procedee de muncă la altele.

În privința perfecționării sistemului de **educație prin muncă,** mari transformări s-au *produs îndeosebi la clasele terminale* a 9-a și a 10-a. Introducerea disciplinelor facultative, mai ales a unor noi discipline (ca munca pe tractoare, combine și alte mașini agricole sau conducerea acestor mașini, precum și bazele agrotehnicii, creșterea animalelor, dactilografia, organizarea modernă a producției) a determinat apariția de noi manuale și programe speciale, mijloace adecvate de învățămînt, o selecție și perfecționare corespunzătoare a instructorilor. Ca urmare, absolvenții se pot angaja conform pregătirii calificate primite. Principalele forme organizatorice în care se pot realiza cel *mai bine dezideratele educației prin muncă* se apreciază a fi combinatul didactic interșcolar de producție și orientare profesională (3, 4, 8).

Sistemul de educație prin muncă, în perspectiva perfecționării formelor de îmbinare a instruirii cu educația pentru muncă și cu munca productivă (6, 7), presupune orientarea *școlii spre producție, nu în sensul* profesionalizării, ci al îmbinării studiului teoretic cu o pregătire prin muncă, precis orientată. **Cercetătorii și practicienii sînt mobilizați să studieze stadiul în care, în viitor, va trebui să se treacă de la o pregătire generală preprofesională, la una profesională sau de specialitate, cum anume se vor îmbina disciplinele de cultură generală cu cele de specialitate în școlile profesionale și tehnice. Acestea impun proiectarea unui sistem de școală a viitorului, pe variante** (3,8).

Pregătirea cadrelor didactice continuă să rămînă în atenția școlii și pedagogiei sovietice. În toate tipurile de școli de formare sau perfecționare, ciclul de materii psiho-pedagogice urmărește să dezvolte mijloacele, metodele și formele de activitate educativă. **Se reorientează în prezent în special activitatea institutelor pedagogice,** dezvoltate pe baza fostelor facultăți ale universităților, *care tind să continue tradițiile universitare* de studiu (cursuri, aplicații pentru cercetare) în dauna pregătirii pedagogice. În consecință, *se apreciază că* **profesorul cunoaște puțin omul.** Or, profesorul de matematică formează în școală nu matematicieni, ci cu mijloace matematice personalități multilateral dezvoltate. Perfecționarea calificării profesorilor se leagă direct de activitatea metodică de însușire a noilor programe, de ridi-

carea conștiinței lor politico-ideologice și a măiestriei pedagogice (8).

Pregătirea și perfecționarea cadrelor cu funcții de conducere în învățămînt este în atenția generală. Se recomandă studierea și generalizarea experienței înaintate, acumulate în ultimii ani, îndeosebi în cadrul sistemului de cursuri de lungă și scurtă durată din Ucraina, similar cu sistemul destul de răspîndit în U.R.S.S. al facultăților și institutelor de perfecționare a calificării directorilor de școli (reciclarea are loc odată la cinci ani).

Pedagogii sovietici consideră că mai acut ca oricînd se pune azi problema **formării personalității** prin acțiuni comune ale școlii, familiei și întregii societăți, școlii revenindu-i rolul de coordonator și catalizator al activității tuturor celorlalți factori care concură la formarea omului nou (3, 8). Aceasta ridică numeroase probleme, în condițiile în care, potrivit unor statistici : 11,67% dintre copii au un singur părinte, în special mamă ; fiecare al 9-lea copil nu are tată ; 56,5% dintre familii nu au copii sau au unul singur, iar 26,3% au cîte doi copii. Familiile trăiesc în locuințe separate, copiii între ei aproape nu se cunosc ; condițiile bune de trai au pentru copii și urmări negative. De aceea, **familiile, în special cele tinere, au nevoie de recomandări privind organizarea și viața copilului.** O experiență pozitivă în acest sens oferă școlile internat (8).

În atenția școlii și a familiei rămîne și **educația patriotică și internaționalistă,** sentimentul datoriei și responsabilității, implicit eficiența educației prin muncă.

În legătură cu problema **educației comuniste** pusă la Congresul al XXV-lea al P.C.U.S., în perspectiva perfecționării învățămîntului și a pregătirii profesionale, se recomandă (1, 3, 8) o preocupare specială pentru dezvoltarea științelor psihopedagogice, cercetarea pedagogică a proceselor politico-ideologice, moral-etice, culturale, în vederea anticipării schimbărilor posibile, elaborarea de recomandări practice privind instruirea economică a oamenilor sovietici (în forme organizate sînt antrenați peste 36 milioane), fundamentarea științifică a formării și educării tinerei generații în spiritul idealurilor comuniste. Principala orientare decurge din ideea că educația comunistă presupune perfecționarea continuă a sistemului de învățămînt și a pregătirii profesionale, ca pe măsura trecerii de la socialism la comunism funcțiile ideologice ale învățămîntului să capete o însemnătate tot mai mare.

Obiectul activității de cercetare a Academiei de științe pedagogice, în strînsă legătură cu școala, se indică a fi — în acest context — omul (copilul, adolescentul, adultul), oferind societății, printre altele, o „producție științifică finită", pentru preșcolari și elevi (manuale, ghiduri, un variat material didactic), pentru profesori (recomandări metodice de educație și instruire), pentru părinți (lucrări de propagandă pedagogică). **Se preconizează** — cu concursul cercetării pedagogice — **elaborarea unui sistem de conducere a întregii activități complexe din învățămînt.**

După ani de studii interdisciplinare în echipe complexe, Academiei de Științe Pedagogice i se cere să generalizeze experiența înaintată a cercetării pedagogice și a școlii actuale, în primul rînd sub forma unor recomandări practice științific fundamentate, în problemele majore ale învățămîntului de utilitate imediată (produse tipice : monografii, rapoarte științifice, de asemenea recomandări metodice, programe și instrucțiuni) (9). Ca obiective prioritare vor rămîne educația comunistă, acțiunea reciprocă a școlii, familiei și opiniei publice, politehnizarea învățămîntului (școala politehnică unică), organizarea activităților extrașcolare, predarea științelor sociale, orientarea școlară și profesională, studierea experienței înaintate, accelerarea introducerii rezultatelor cercetării în învățămînt și economia națională (5), iar pentru viitorul apropiat elaborarea de bareme pentru cercetare, trecerea de la acțiuni de coordonare la organizarea efectivă a întregii activități de cercetare la nivel național, lărgirea bazei experimentale a cercetării etc (3, 8, 9).

Sarcinile cercetării pedagogice au dezideratul pe care specialiștii îl formulează astfel : „Dacă școala noastră a devenit un bun al întregului popor, atunci și știința pedagogică trebuie să fie obiectul atenției generale" (3).

1. **Congresul al XXV-lea al P.C.U.S. Raportul de activitate al Comitetului Central al P.C.U.S. și sarcinile imediate ale partidului în domeniul politicii interne și externe. Expunerea tovarășului L.I. Brejnev din *24* februarie *1976*,** Moscova, Editura Agenției de presă Novosti, 1976, 160 p.
2. **Osnovnîie napravlenia razvitia narodnogo hoziaistva SSSR na *1976—1980* godî (Directivele principale ale dezvoltării economiei naționale a URSS pentru anii *1976—1980*).** În: Pravda, 14 dec. 1975 și Komsomolskaia Pravda, 7 mar. 1976.
3. Trapeznikov, S. **Leninskie prințipî sotialisticeskoi sistemî narodnogo obrazovania (Principiile leniniste ale sistemului socialist de învățămînt).** În: Kommunist, nr. 2, 1976, p. 67—78.
4. **Navstreciu XXV Siezdu KPSS (În întîmpinarea Congresului al XXV-lea al PCUS).** În: Sovetskaia pedagoghika, nr. 2, 1976, p. 3—8.
5. **Novîie programîie dokumentî partii i zadaci pedagoghiceskoi nauki. (Noile documente programatice ale partidului și sarcinile științei pedagogice).** În: Sovetskaia pedagoghika, nr. 3, 1976, p. 3—6.
6. **Leninskie prințipî kommunisticeskogo vospitania (Principiile leniniste ale educației comuniste).** În: Sovetskaia pedagoghika, nr. 4, 1976, p. 3—8.
7. **Donesti reșenia XXV-ogo Kongressa KPSS do kajdogo ucitelea, kajdogo ucenika. (Să facem cunoscute hotărîrile Congresului al XXV-lea al PCUS pînă la nivelul fiecărui profesor, fiecărui elev).** În: Sovetskaia pedagoghika, nr. 6, 1976, p. 3—7.
8. Prokofiev, M. A. **Problemî școlî v deseatoi peatiletke v svete reșenii XXV Siezda KPSS (Problemele școlii în lumina celui de-al XXV-lea Congres al PCUS).** În: Sovetskaia pedagoghika, nr. 7, 1976, p. 3—13.
9. **Soversenstvovat organizațiu naucinîh issledovanii (Perfecționarea organizării cercetărilor pedagogice).** În: Sovetskaia pedagoghika nr. 8, 1976, p. 3—8.

MANUALUL DE „CUNOȘTINȚE ECONOMICE"

un valoros instrument de lucru pentru elevi*

În cadrul larg al științelor sociale care se predau în liceu la loc de frunte se înscrie disciplina **Cunoștințe economice**. Cu toate că a fost introdusă de puțin timp în planul de învățămînt (mai precis din anul școlar 1974—1975), ca parte integrantă a sistemului unitar de predare a științelor sociale, ea s-a impus atenției generale a elevilor din anul I prin deosebitele sale valențe informative și formative pe care le conține.

Cercetînd cu atenție programa de învățămînt, ne dăm seama că disciplina **Cunoșințe economice** urmărește să-i ajute pe elevi ca să cunoască și să înțeleagă principalele orientări ale politicii economice a partidului și statului nostru, în special cele cuprinse în Programul partidului și în Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R. cu privire la planul cincinal 1976—1980 și la liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990. Este vorba de lecțiile consacrate temelor: „Dezvoltarea economiei naționale în lumina Programului P.C.R.", „Conducerea planificată a activității economico-sociale", „Comerțul exterior", „Venitul național", „Programul partidului privind creșterea nivelului de trai al poporului" etc. Un alt număr însemnat de teme vizează lămurirea unor probleme de bază ale activității economice a întreprinderilor socialiste: organizarea procesului de producție și de muncă, întărirea disciplinei în muncă, îmbunătățirea continuă a calității mărfurilor, utilizarea eficientă a capacității de producție, căile principale de creștere a productivității muncii, de reducere a prețului de cost și de creștere a rentabilității întreprinderii, retribuirea muncii în unitățile de stat și în C.A.P., precum și a altor aspecte importante pe care fiecare cetățean este dator să le cunoască pentru a participa în mod activ și cu competență la conducerea vieții economice a țării. Toate acestea demonstrează caracterul judicios al programei de învățămînt (realizată cu concursul unui mare număr de profesori de liceu), faptul că reușește să precizeze sistemul de cunoștințe, volumul și nivelul acestora, precum și o eșalonare corespunzătoare a temelor în deplină concordanță cu logica didactică.

Practica la catedră, schimburile de păreri cu unii profesori de specialitate și sondajele de opinie întreprinse în rîndul elevilor pun în evidență faptul că manualul reprezintă un instrument de lucru folositor pentru elevi prin conținutul său bogat, bine structurat, ancorat în realitățile concrete ale țării noastre, printr-o riguroasă logică internă a ideilor, a căror argumentare teoretică și practică este realizată în bună măsură. Un alt aspect deosebit de pozitiv este acela că la fiecare lecție sînt indicate principalele reglementări legislative care se aplică în țara noastră, în anumite domenii ale vieții economice.

Relevînd unele merite incontestabile ale manualului se cuvine să insistăm mai ales asupra unor minusuri care mai persistă, în scopul perfecționării sale continue, în deplină concordanță cu exigențele actuale ale predării științelor sociale. Astfel, în dorința sporirii accesibilității manualului și a forței sale de convingere este imperios necesar ca autorii lui să intervină într-o serie de lecții cu explicații suplimentare, însoțite de exemple practice, acolo unde este cazul, pentru clarificarea și definirea precisă a unor noțiuni. Așa, bunăoară, noțiuni economice fundamentale ca cea de valoare, producția de mărfuri, creșterea productivității muncii ș.a., pe care le întîlnim frecvent în lecții, însoțite chiar de unele explicații sporadice, nu-și găsesc în nici una o **definire clară** și de aceea conținutul lor rămîne destul de vag în mintea elevilor. În alte lecții se simte nevoia **exemplificării unor idei și noțiuni**: participarea României la tîrguri și expoziții internaționale, cooperarea economică internațională prin societăți mixte, comerțul cu ridicata și comerțul cu amănuntul, felurile întreprinderilor și ministerelor economice, fondul funciar etc. Pentru ușurarea înțelegerii lecțiilor „Întreprinderea socialistă de stat", „Organizarea procesului de producție și de muncă" etc., elevii solicită să se facă referiri concrete la situația unor întreprinderi reprezentative din țara noastră, la modul de funcționare a activității economice desfășurate în cadrul proprietății de stat pe cele trei verigi, analizînd un exemplu semnificativ.

Pentru ca elevii să poată înțelege și să aprecieze mai bine

Cunoștințe economice. *Manual pentru anul I licee și școli profesionale*, Eugen Prahoveanu (coordonator), Constantin Piloff, Valeriu Lungu, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

succesele remarcabile obținute de țara noastră, cu o economie în curs de dezvoltare, în toate domeniile vieții economice și în special în procesul de industrializare, se impune ca la lecția „Economia României socialiste" să se introducă și alte elemente. Ținînd seama de exemplu, de faptul că obiectivul fundamental al etapei actuale de dezvoltare a țării noastre este acela de a ajunge la nivelul țărilor socialiste mai avansate și de a ne apropia de țările dezvoltate din punct de vedere economic, mă raliez propunerii elevilor ca lecțiile să reflecte dezvoltarea economică a României comparativ cu aceste țări, prin prisma unor indicatori sintetici de bază: venitul național pe locuitor, productivitatea muncii, prețul de cost etc. Procedînd astfel, elevii și-ar da mai bine seama de nivelul și de ritmul rapid de dezvoltare a țării noastre, de caracterul științific al politicii economice a partidului și statului nostru, precum și de justețea măsurilor adoptate în scopul accelerării progresului economico-social al României.

Lecțiile ridică și o serie de întrebări la care elevii ar dori să găsească răspuns în manual, mai ales că după el se pregătesc și cei care își continuă studiile liceale la cursul fără frecvență: cum evoluează balanța comercială a României, ce deosebire există între rubla transferabilă și cea obișnuită' care este paritatea leului față de unitățile bănești ale altor state, ce este inflația, de cîte feluri sînt libretele CEC și ce avantaje prezintă fiecare, ce sînt obligațiunile CEC ș.a.

O preocupare importantă a autorilor care merită să fie reliefată este aceea de a imprima lecțiilor un caracter combinativ și militant, prin demonstrarea, cu prilejul abordării diferitelor probleme, a superiorității modului de producție socialist asupra celui capitalist; de exemplu, superioritatea disciplinei socialiste a muncii liber consimțite, față de cea din capitalism, bazată pe constrîngere („Disciplina socialistă a muncii"), deosebirea dintre beneficiu și profit („Beneficiul întreprinderii") etc. Considerăm că această orientare justă ar putea fi continuată, arătînd, de pildă, deosebirea dintre felul cum este repartizat venitul național în socialism, superioaritatea economiei planificate socialiste asupra celei capitaliste etc.

Lecturile care însoțesc doar 14 lecții din manual cuprind extrase din documentele de partid, din cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu, fragmente din unele legi, completează și exemplifică problemele respective, contribuind la mai buna lor înțelegere și aprofundare. Tocmai, de aceea, nu putem să nu fim de acord cu propunerea elevilor de a se adăuga lecturi la toate lecțiile, afectîndu-le un spațiu mai mare. De asemenea, se simte nevoia unei **bibliografii** care să fie anexată la sfîrșitul manualului, avînd rolul de a orienta studiul elevilor spre alte surse de informare.

Un rol hotărîtor în formarea și dezvoltarea gîndirii logice independente și creatoare a elevilor, în general, a gîndirii economice, în special, îl au **întrebările și problemele** pe care le întîlnim la sfîrșitul fiecărei lecții (cu excepția lecției introductive și a lecției „Disciplina socialistă a muncii"). Ele îndeplinesc funcții multiple, adică de autocontrol și aprofundare a cunoștințelor, dar, mai ales, de aplicare a lor în practică, constituind o reușită fără precedent în manualele de științe sociale. Există, însă, unele întrebări care solicită date privitoare la dezvoltarea economică a unor județe și municipii la care elevii nu pot da răspunsuri mulțumitoare, întrucît le lipsește documentația respectivă. În această situație se impune elaborarea unor materiale documentare corespunzătoare care să fie difuzate punctelor de documentare politico-ideologică, fiind de un real folos și pentru dezbaterile ce au loc în cadrul învățămîntului politico-ideologic de partid și U.T.C.

În sfîrșit, răspunzînd unei cerințe esențiale a cărții școlare, manualul este frumos ilustrat cu magini, grafice, scheme (realizate color), înfățișîndu-se elevilor, de la început, într-un mod atractiv, fapt care le suscită și mai mult interesul. Totuși, la unele lecții se simte nevoia unor scheme privitoare la: formele proprietății socialiste, deosebirea față de proprietatea personală, clasificarea întreprinderilor socialiste, organizarea producției în C.A.P., funcțiile banilor, structura venitului național etc., care ar spori gradul lor de accesibilitate. Sînt numai cîteva observații și propuneri de care autorii manualului ar putea ține seama la o viitoare reeditare-bineînțeles dacă le vor găsi în, dreptățite.

În concluzie, judecînd obiectiv, se poate aprecia că manualul de **Cunoștințe economice** reprezintă unul din cele mai reușite manuale de științe sociale realizate pînă acum. El aduce un aport valoros la pregătirea economică a tinerei generații, la sădirea în inimile elevilor a dorinței de a deveni cadre bine pregătite.

Prof. ION CODRU

SIMBOLISM, MODERNISM, AVANGARDISM*

În cele o sută nouăzeci și una de pagini adunate sub titlul **Simbolism, modernism, avangardism,** căruia i se adaugă precizarea **îndrumări metodice,** prof. Ioan Mihuț face dovade nu numai a unei reale erudiții ci și a unor remarcabile însușiri pedagogico-didactice.

Erudiție, deoarece, în urma parcurgerii unei ample bibliografii (p. 108—114), realizează un studiu teoretic de sinteză caracterizat printr-o înaltă ținută științifică. Depatre de „a împăca" diferitele puncte de vedere, autorul cercetării **Între imagism și metaforizare** ordonează și îmbogățește — într-un sistem propriu riguros construit — o întreagă „materie". Remarcabile însușiri pedagogico-didactice, deoarece, după cercetarea și sistematizarea laturilor teoretice, ține să adauge, spre folosul „profesorilor de liceu" și al celorlalte categorii de cititori, în special elevi și studenți, cîteva capitole de îndrumări metodice. Simpla reproducere a două titluri se va dovedi suficientă pentru ilustrarea direcțiilor și a scopurilor urmărite: **Aspecte metodice ale predării curentelor moderniste (...)** și **Unele sugestii privind analize literar-stilistice.**

Tot din rațiuni de ordin metodic au fost elaborate și cele două **schițe-plan** de idei privind: **Temele, estetica și caracteristicile poeziei simboliste** și **Caracteristicile avangardei literare.**

De asemenea, pedagogul, metodistul a considerat necesar „să propună" cîteva sugestii de **Analize și interpretări literare,** să selecționeze din lucrările de bază consultate cele mai semnificative **Aprecieri critice** și, cunoscînd dificultățile de informare, în special ale elevilor, să alcătuiască o **Microantologie poetică,** completată cu **Imagini din poezia modernistă** și cu **Articole și manifeste modernist-avangardiste.** O mențiune specială merită **concluziile finale** ale capitolelor teoretice, deoarece împrospătează și fixează materia (vezi p. 36—41).

Lucrarea pe care o recenzăm și-a propus să analizeze și să aprofundeze **fenomenul poetic modernist român.** Ioan Mihuț — care (a dovedit-o și altădată!) știe să treacă „Între Scylla și Charibda" — a înțeles că „ope-

* Ioan Mihuț, **Simbolism, modernism, avangardism,** Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

Ioan Mihuț, **Între Scylla și Charibda,** Interferențe, 1973.

raţia" nu-i posibilă fără o continuă raportare la principalele literaturi occidentale în cadrul cărora modernismul a cunoscut cele mai caracteristice forme de manifestare. Comparativismul însă impune apriori cel puţin capacitatea de a te mişca cu uşurinţă pe teritoriile literaturii universale. Autorul „imaginilor italiene" a dovedit mult mai mult decît atîta, căci, pe lîngă temeinica cunoaştere a fenomenului, el a demonstrat sfîrşeală, fină intuiţie şi un accentuat simţ critic.

În altă ordine de idei merită să fie evidenţiate grija pentru preciziunea noţiunilor (înţeles. arie etc.), seriozitatea cercetări, şi simpatia îndreptăţită (!) pentru Macedonski, Bacovia şi I. Pillat.

Sîntem şi noi de părere că denumirea de **avangardism** (avangardă literară) — chiar dacă raţiuni de „tradiţie" îi determină pe unii s-o folosească, desigur, cu precizările cuvenite — urmează să fie abandonată. De altfel, faza acută, gălăgioasă, pueril frondistă (cu publicaţii care „violentează de-a dreptul bunul gust: producţii dincolo de limitele oricăror libertăţi" — pag. 44 — şi cu negarea zgomotoasă a caracterului social al artei — pag. 45) nici nu merită mai mult de două-trei fraze. Geo Bogza, Ion Barbu, Vinea, chiar şi Tristan Tzara sau Fundoianu au ajuns scriitori abia după ce s-au îndepărtat de experienţele extremiste din anii adolescenţei...

Ioan Mihuţ reuşeşte — în ciuda implicaţiilor şi a controverselor — să păşească pe calea dreaptă. Ideile şi concluziile sale se opresc asupra cristalizărilor înregistrate mai tîrziu de modernismul acut: suprarealismul, constructivismul, ermeticismul, poezia pură etc.

Concluziile sale teoretice şi metodice sînt temeinic fundamentate. Avem, totuşi, o reţinere. Astfel, deşi cuprinsul alineatului al III-lea, p. 93, este limpede: „Alteori, cum se va vedea, am încercat a interpreta şi explica lucrări **minore** scrise în manieră modernist-avangardistă, în opoziţie cu opere **adevărate**..."), mă voi abţine să-l pomenesc vreodată alături de Eminescu — **poet nepereche** — pe Stephan Roll şi nici nu voi raporta **Hardtmuth-ul nr. 2** al acestuia capodoperei eminesciene **Sara pe deal**...

Cu această rezervă, uşor de avut în vedere cu prilejul unei noi ediţii, salut apariţia lucrării şi o recomand călduros profesorilor şi elevilor, asigurîndu-i că vor găsi în paginile ei nu numai informaţii bogate, ci şi o călăuză sigură.

Prof. AUGUSTIN MACARIE

EVALUAREA CONTINUĂ A ELEVILOR ŞI EXAMENELE*

Înscriindu-se în contextul unei bogate literaturi axate pe probleme de evaluare, înmănunchiată sub genericul editorial „Pedagogia secolului XX", demersul acestui manual se înscrie în plină actualitate, cu atît mai mult cu cît evaluarea dispune de mijloace care-i permit să valorizeze în folosul societăţii şi al individului, deopotrivă, energiile tinere ale unei naţiuni, dar şi să prefigureze cerinţe ale viitorului.

Autorul, Gilbert de Landsheere, profesor la Universitatea din Liége, este o autoritate în domeniul evaluării. Lucrarea de faţă se remarcă prin ample surse experimentale şi printr-o constantă erudiţie, aptă să scoată în evidenţă liniile de forţă ale teoriei şi practicii evaluării pe plan internaţional, să contribuie în mod esenţial, creator, la definirea aprecierii bazate pe obiectivele şi metodologia care conduc la stăpînirea mijloacelor de învăţare, fiind manifestă aptitudinea de a comunica direct, de a se face înţeles cu uşurinţă în registrul didactic.

Cu minuţiozitatea unui „manual de docimologie", cum de altfel se subintitulează lucrare distinsului profesor din Liége, dar şi cu puterea de seducţie a unui eseu fluent, inspirat şi convingător, lucrarea se arhitectureză din cinci părţi distincte, aflate într-o strînsă corelare interioară: **Definiţii, Acuzarea şi apărarea, Elaborarea examenului, Procedeele de moderare, O pedagogie a măiestriei** (mastery learning), părţi a căror semnificaţie se îmbogăţeşte printr-o încheiere cuprinzînd concluzii şi recomandări şi se completează printr-un mănunchi de anexe exemplificatoare.

În concepţia autorului, inovaţiile pedagogice se impun în mod imperios, iar faptul că rezultatele observării, aprecierii continue cîştigă tot mai mult teren faţă de examenul în înţelesul său „nemodificat", „nu exprimă cîtuşi de puţin intenţia de a suprima măsurarea în şcoală, ci dimpotrivă, de a o face mai justă din punct de vedere moral şi mai exactă din punct de vedere ştiinţific", punct de vedere pertinent pe care îl împărtăşim şi noi.

De asemenea se consideră că aprecierea continuă se înserează în mod funcţional în procesul de predare şi de învăţare de care nu poate fi separată, dar autorul nu înlătură prin aceasta necesitatea unei docimastici, adică a unei metode de examinare şi de notare, a unui procedeu de observare sistematică a randamentului imediat sau ulterior şi nu lasă nici să se creadă în existenţa unei docimologii desăvîrşite, capabile de a duce la o apreciere perfectă, dacă i se oferă mijloacele adecvate.

Lucrarea amintită încearcă şi reuşeşte în mare măsură o prospectare, o definire a resurselor de „măiestrie a evaluării", pornind de la receptarea datelor istorice, teoretice şi practice ale problemei, către o finalitate ameliorată, unitară, sistemică, poziţia docimologică a autorului fiind — după propria sa mărturisire — „categoric eclectică în dorinţa ei de a stabili un echilibru între avantajele sigure ale metodelor noi, de natură mai ales statistică şi aportul de netăgăduit şi fundamental al analizei calitative".

Conţinînd referiri edificatoare la autori şi la studii fundamentale asupra problemelor evaluării lucrarea realizează o incursiune concludentă, convingătoare, în confruntările intime, de laborator, ale celui ce practică evaluarea, oferindu-i date, sugestii şi instrumente de lucru şi provocîndu-i reflecţia spre contribuţie proprie, creatoare, spre experiment.

Abordarea critică a limitelor şi constrîngerilor practicate prin examene, împletită cu o caldă pledoarie pentru virtuţile stimulatoare, pentru puterea de ordonare a acestor măsurători, pentru rolul profesorului în optimizarea evaluării realizează o analiză de situaţii şi explicitare de opţiuni. concepţia autorului vizează nu suprimarea totală a examenelor, nici renunţarea în întregime la notarea subiectivă, punct de vedere la care ne conduce propria investigare privind un mod de lucru care să preia de la fiecare procedeu ceea ce are el mai bun şi mai sigur.. Segmentul fundamental al cărţii, cel de al treilea şi anume **Elaborarea examenului**, examen în accepţiunea acestei cărţi, reliefează astfel aspiraţia către măiestrie în evaluare, către realizarea deziderativului enunţat mai sus privind: scopul şi obiectivele examenului, redactarea întrebărilor, standardizarea prezentării, a administrării şi a corectării, etalonarea, testarea fidelităţii examenului, stabilirea validităţii.

Dacă analiza concretă a aspectelor multiple privind un sistem complex de evaluare continuă a elevilor prilejuieşte autorului o serie de determinări şi delimitări judicioase, originale, cu funcţii operaţionale, relevabil prin tehnici speciale care în-

---

* Gilbert de Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele. Manual de docimolgie*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1975, 272 p

troduc clarificări în problemele renovării evaluări și moderării acesteia, unele dintre capitolele secțiunii a V-a se constituie ca succinte pledoarii în favoarea unei pedagogii a aprecierii formative și a celei somatitve.

Sînt în această carte observații, reflecții și soluții ce oglindesc o preocupare majoră a pedagogiei contemporane, de ameliorare continuă a instrucției, a educației, de echitabilă promovare a valorilor. Experiența ce stă la baza elaborării lucrării de față rămîne circumscrisă unor arii sociale și educaționale proprii, unor zone limitate politic și geografic, ceea ce estompează oarecum valoarea practică, aplicativă, a unora dintre virtualitățile acelei pedagogii a măiestriei preconizate în evaluare.

Lucrarea, prin bogăția datelor pe care le cuprinde, prin profunzimea analizei fenomenelor cercetate, constituie un cadru de referință, un îndemn la reflecție și exersare în domeniul complex al cunoașterii și optimizării randamentului școlar în vederea unei fructuoase integrări ulterioare.

ANA NEGULESCU

O prestigioasă manifestare științifică

Academia Republicii Socialiste România, Comitetul român de istorie și filozofia științei, a organizat în zilele de 16—19 noiembrie 1976 o sesiune științifică ce a marcat un eveniment cultural-științific deosebit prin însemnătatea și complexitatea orizontului tematic ce a cuprins un variat registru focalizat pe: Probleme ale politicii științei, educației și învățămîntului în lumina documentelor P.C.R.; Figuri și instituții ale culturii române și universale; Din istoria științelor tehnice, matematice și fizice; Din istoria științelor juridice și psihologice; Din istoria științelor sociologice și economice; Aspecte cuantice în științele naturii; Gîndirea geografică românească; Dimensiuni interdisciplinare ale folcloristicii. Tradiții în cercetarea farmaceutică românească; Medicii naturaliști.

Bogatul orizont tematic a fost axat pe două mari coordonate: punerea în lumină a contribuției oamenilor de știință și de cultură români și a unor însemnate instituții culturale la îmbogățirea patrimoniului cultural național și universal; dezbaterea unor probleme fundamentale ale politicii științei, educației și învățămîntului în lumina documentelor P.C.R.

Sesiunea la care au participat cunoscuți academicieni, cercetători științifici, profesori, oameni de cultură, a constituit o remarcabilă afirmare a științei României socialiste, înscriind o nouă și însemnată realizare în activitatea desfășurată de Comitetul român de istoria și filozofia științei.

ION ORGHIDAN

Probleme actuale ale medicinei educației fizice și sportului

Lucrarea **Probleme actuale ale medicinei educației fizice și sportului**, apărută sub egida Consiliului Național pentru Educație Fizică și Sport, în 1975, reprezintă un pios omagiu adus de discipoli — cunoscute personalități din țară și din străinătate — memoriei celui care a fost cunoscutul profesor dr. F l o r i a n C. U l m e a n u (1903—1973).

Volumul cuprinde succinte evocări ale vieții și activității regretatului profesor: fondator în 1932 al Societății și revistei de Medicina educației fizice și sportului, membru fondator al Asociației internaționale de medicina sportului, membru în Comitetul executiv al Federației Internaționale de medicina sportivă, autor al unor numeroase studii și lucrări, pionier în anumite ramuri ale medicinei sportive.

În volum sînt reunite studii ale emulilor profesorului pe cîteva din direcțiile de cercetare abordate de acesta în rodnica sa activitate de om de știință. Astfel, dintre temele grupate pe 12 capitole, citățm: „Medicina sportivă — concepție și perspective", „Aspecte neuro-musculare și metabolice în eforturile de performanță", „Caracteristicile fundamentale ale creșterii tineretului", „Eficiența educației fizice în școală" etc. Comunicările din prezentul volum sînt semnate de personalități autorizate ale domeniilor, cunoscuți profesori, cercetători, medici, din lista de nume putînd cita: academician Ș t e f a n M i l c u, prof. dr. I. M i h ă i l ă, dr. medic Al. P a r t h e n i u, prof. dr. C. C a l a b r e z o, dr. C. N e a c ș u, prof. A. L a t i s, prof. dr. J i r i K r a l (Cehoslovacia), prof dr. D. D o b r e v (R.P. Bulgaria) I. S z m o d i s (R.P. Ungaria), P. T. K r a n i d i o t a s (Grecia), prof. dr. Q. K o c h (R.F. Germania), R. J. S h e p h a r d (Canada), L. E. M o r e h o u s e (S.U.A.) ș.a.

Prin aria tematică și prin abordarea științifică a acesteia, volumul, deși se adresează unui public restrîns de specialiști, poate fi util și altor categorii de cititori, mai ales celor care se ocupă de creșterea și educarea tinerei generații (antrenori, profesori de educație fizică, medici etc.).

TOMA STAN

(continuare de la pag. 68)

1971, ca și laborioase cercetări bibliografice, de arhivă, de analiză pe texte, publicate anterior prin reviste. **Bibliografia** lucrării, deși autorul o consideră „selectivă" (în sensul **valorii** contribuțiilor citate, fără îndoială), numără treizeci și șase de pagini și nu e departe de exhaustiv. Chiar și numai astfel, ea, cartea, devine o prețioasă lucrare „de referință" pentru cercetători. Însă aceasta era, așa-spunînd, „datorința" subînțeleasă a unei scrieri critice temeinice. Demne de subliniere sînt **cele** nouă capitole consacrate **„fenomenului** arghezian" ca atare și care își fac, socotim, **cumpănă** dreaptă în volum: **Destinul scriitorului, Sensuri și valori artistice în „Testamentul" arghezian, Structuri ale eului în lirica lui Tudor Arghezi, Viziuni și modalități de expresie în „Flori de mucigai", Tudor Arghezi — portretist, Ecouri eminesciene în lirica argheziană,** alternează echilibrat cu un capitol despre **Natura și funcția estetică a lexicului poetic în lirica argheziană** (de apreciabilă întindere) apoi **Expresia figurată** și **Unele considerații asupra versificației arghezience.**

Exemplificările celor dinainte nu vor putea — în spațiul de aici — să coboare pînă la detalii prea numeroase. Să relevăm, în cazul capitolului II (**Sensuri și valori artistice în „Testament"-ul arghezian**), o profesiune de credință în materie de **metodă**: „Numai cunoscînd coordonatele principale ale crezului artistic arghezian, numai raportată în explicația, vers cu vers, la contextul general al considerațiilor poetului de-a lungul deceniilor pe această temă, poezia **Testament** devine accesibilă în toată profunditatea ei" (p. 25). Sau, neuitînd și finalitatea pedagogico-aplicativă („metodologică"): „organizarea procesului de analiză și interpretare a poeziei **Testament** în școală poate să capete multiple aspecte: — prin **utilizarea metodei tradiționale**, de analiză a poeziei pe unități logice, în mod frontal, cu întreaga clasă"; [...] — prin utilizarea **metodei lucrului în grup**, organizînd grupele de lucru în ora de curs, pe probleme"; (...) — prin **metoda problematizării** etc." Și — cu salutară prudență: „Rămîne la latitudinea fiecărui profesor să-și aleagă metoda pe care o poate aplica cu maximă eficiență la posibilitățile de care dispune și specificul colectivelor de elevi cu care lucrează" (p. 27). Și să mai evidențiem (ceea ce are valabilitate și în cazul ramificatului capitol despre **Natura și funcția estetică a lexicului poetic în lirica argheziană**) cum depășește Alexandru Bojin „simbolismul fonetic" la modă înainte vreme — între altele, **interpretînd** prudent, nu doar luînd act de rezultatele obținute prin metoda statistică: „Se constată, mai întîi, o predominanță a vibrantei -r- la începutul sau în corpul cuvintelor, singură între vocale, sau într-un complex consonantic, care accentuează, îngroașă însușirea și așa aspră a expresiei. Spre exemplu, prezența, din abundență, a complexelor sonore consonantice, în numai cîteva versuri, a cuvintelor: drept, moarte, carte, răzvrătită, străbunii, prin, gropi, urci, bătrînii, brînci, treaptă, credință, hrisovul, vostru, ori, bunuri, seara, rîpi, care, tînăr, robilor, saricile, vărsate — în care grupele de consoane: dr, tr, zvr, str, gr, pr, tr, cr, hr, rs, precum și abundenta prezență a consoanei -r- intervocalice demonstrează o complexă preocupare a poetului de a conferi o expresivitate dură limbajului său poetic, de a folosi toate mijloacele oferite de graiul **străbunilor** pentru a-și manifesta atitudinea în fața vieții, dorința de a dezvălui un univers plin de asperități, un infern rural, în care înaintașii poetului și-au dus existența sute de generații" (p. 32) Aici — nici urmă de simbolism fonetic **impresiv**, ci o supraveghează verificare a valorii sonurilor într-un complex sonor, în ansamblul ideației și expresivității poemului **Testament.**

În altă ordine, cuvine-se relevat capitolul **Structuri ale eului în lirica lui Tudor Arghezi**, în care — pornind de la ceea ce încercase Vianu în cazul lui Eminescu — autorul distinge, întemeiat, un „eu" liric simbolizînd „conștiința **colectivă** din care face parte" poetul, deci **„solidarizarea sentimentului individual cu acela al tuturor înaintașilor"** (p. 43), apoi un „eu" al „liricii mascate", al „colectivului dual", al „rolurilor" — în fine — un „eu individual" (**Ichlyrik**, după esteticianul german Scherer), care „domină o mare parte din creația argheziană" (p. 50). Toate aceste distingeri, interesante și judicioase prin sine, sînt argumentate copios, convingător, din perspectivă stilistică. Din parte-ne, am adăuga că acest „Ichlyrik" dovedește frecvență mare numai din perspectiva mai „structuralizant-formală" a lucrurilor, devreme ce, în substanța adîncă, atunci cînd Arghezi (ca și Eminescu, de altfel) zice — gramatical vorbind — „eu" într-o poezie, nu se vizează atît pe sine, individ cu o anume stare civilă și alte particularități, ci **un anume tip de sensibilitate și de viziune despre lume** implicînd o categorie largă de oameni; observație avută în vedere și de autor, de altminteri, cînd zice că nu poate fi vorba „să ne orientăm după cantitate, după numărul versurilor sau poeziilor în care, firesc, se manifestă atitudinile și formele eului" (p. 55).

Arta portretistică a celui ce a scris **Flori de mucigai, Poarta neagră, Icoane de lemn**, este tot atît de atent detaliată stilistic (fără a uita „ideaticul"), iar în ceea ce privește **Natura și funcția estetică a lexicului poetic în lirica argheziană**, e de spus că ne aflăm în fața celui mai cuprinzător studiu de **stilistică aplicată** din cîte s-au încercat la noi în legătură cu un poet modern. Concluzia, valabilă pentru cartea întreagă, este că Tudor Arghezi e **cel** mai de seamă **revoluționar** în ordinea limbajului poetic, de la Eminescu încoace.

Lucru, e drept, intuiit, formulat și de alții, mai înainte. Afirmația se cuvenea însă verificată, exemplificată prin textele argheziene; ceea ce, în **Fenomenul arghezian**, Alexandru Bojin o face cu un mare număr de distingeri care se vor reține.

GEORGE MUNTEANU

Scrisoare către redacție

STIMATE TOVARĂȘE REDACTOR ȘEF,

La invitația adresată catedrei noastre din finalul recenziei tov. Ion Roman „Observații la un curs de didactică generală", publicată în „Revista de pedagogie", nr. 12/1976, conducerea catedrei vă roagă să publicați, dacă e posibil chiar în nr. 1/1977 al revistei dvs., următorul răspuns :

În „Revista de pedagogie" nr. 12/1976 a apărut recenzia Observații la un curs de didactică generală *semnată de cercetătorul principal dr. Ion Roman de la Universitatea „Al. I. Cuza", Laboratorul experimental de orientare școlară și profesională. Precizăm că tovarășul Ion Roman a fost mulți ani membru al fostei catedre de pedagogie, iar de cîțiva ani domnia-sa continuă să fie un cadru didactic asociat al noului colectiv de catedră, înființat în 1973 sub denumirea de sociologie-psihologie-pedagogie și etică, predînd, prin suplinire, cursul de didactică generală studenților secției de psihologie. Am făcut această precizare pentru a adăuga că tov. Ion Roman cunoaște bine activitatea colectivului de pedagogie, inclusiv activitatea tov. conf. dr. Ion Străchinaru. Tov. cercet. dr. Ion Roman este angajat și în elaborarea cursului de pedagogie generală, împreună cu ceilalți membri ai colectivului de pedagogie.*

După cum au fost informați cititorii, recenzia are ca obiect nu cursul elaborat de colectivul de pedagogie, ci o lucrare de didactică generală a conf. dr. I. Străchinaru pe care acesta a litografiat-o în vara anului 1975 și, cu de la sine putere, a inclus-o drept cel de-al doilea volum, în cursul de pedagogie generală. După ampla critică pe care o face acestei lucrări, tov. I. Roman adresează o invitație catedrei noastre care, neînsoțită de o explicație pe care recenzentul o putea da și avea și obligația morală să o facă, cunoscînd bine situația, poate lăsa cititorului impresia că ar reveni și catedrei răspunderea pentru litografierea acestei lucrări, deși nu poate fi vorba de așa ceva. Astfel, în recenzie se spune : „Nu stă în sarcina noastră să facem aprecieri sau să căutăm cauzele care ar explica deficiențele acestui curs. Credem, totuși, că el ar trebui retras neîntîrziat din circulație, iar catedra de pedagogie a Universității ar fi de dorit să dea o explicație publică cu privire la această lucrare nereprezentativă pentru pedagogia ieșeană".

Explicația pe care o poate da catedra este următoarea : după cum am menționat, cursul de didactică generală litografiat de tov. Străchinaru a fost elaborat pînă în anul 1970, fiind analizat imediat în fosta catedră de pedagogie. Din discuțiile cu membrii fostei comisii de analiză rezultă că la această analiză cursul a fost foarte criticat și că s-a propus tov. conf. I. Străchinaru să-l refacă substanțial. Tot din relatările membrilor comisiei am constatat că tov. Străchinaru a respins observațiile și propunerea comisiei de analiză de a reface cursul. De aici și carențele perpetuate în cursul litografiat. Domnia-sa nu a prezentat catedrei sau conducerii sale o variantă refăcută și îmbunătățită a cursului. Catedra n-a fost informată nici de intenția autorului de a publica lucrarea și nici chiar de predarea ei litografiei Universității. Lucrarea a apărut astfel în cursul verii anului 1975, fără avizul ori acordul catedrei și de apariția ei șeful catedrei a aflat cînd ea era deja litografiată. În plus, autorul, în mod independent, a înscris pe coperta lucrării că ea reprezintă vol. al II-lea al cursului de pedagogie, primul, după cum se spune numai în treacăt în recenzie, fiind elaborat de colectivul de pedagogie. Acest act al tov. Străchinaru a nemulțumit în primul rînd colectivul de pedagogie. Conducerea catedrei a criticat atitudinea tov. Străchinaru în ședință de catedră, pe linie de partid, în consiliul științific al facultății și într-un referat prezentat în fața Senatului Universității. Menționăm că autorul a mărturisit că va proceda la revizuirea și îmbunătățirea lucrării. Cursul nu se recomandă ca bibliografie obligatorie studenților, iar tov. Ion Roman care predă cursul de didactică generală nu-l recomandă nici ca bibliografie facultativă.

Conducerea catedrei și colectivul ei regretă mult cele petrecute. Rezultă, însă, din cele spuse, care a fost atitudinea ei, că răspunderea aparține autorului și că el are datoria să țină seama de criticile primite și să-și îmbunătățească serios lucrarea.

O comisie a colectivului de pedagogie va proceda la analizarea propunerii autorului recenziei privind retragerea cursului din circulație în vederea unei decizii finale. Colectivul de pedagogie lucrează în prezent cu eforturi sporite pentru redactarea cursului, iar o atenție susținută va fi acordată și volumului al II-lea privitor la didactica generală.

Șeful catedrei,
Prof. dr. **I. Grigoraș**

VASILE, BUNESCU

L'augmentation de la valeur éducative du contenu de l'enseignement.
Revista de pedagogie, Bucarest, no. 1/1977, pp. 2—4.

En reprenant quelques idées fondamentales des documents du Parti Communiste Roumain concernant la travail culturel et éducatif, l'auteur analyse la manière dont on révise le contenu de l'enseignement dans les plans d'études, les programmes d'enseignement et les manuels scolaires afin que leur caractère éducatif soit accentué.

IOAN, BONTAȘ

L'intégration de l'enseignement avec la recherche et la production processus nécessaire de perfectionnement de l'enseignement roumain.
Revista de pedagogie, Bucarest, No. 1/1977, pp. 5—8.

L'intégration de l'enseignement avec la recherche et la production représente une conception et une solution politique révolutionnaire d'organisation et de développement de tous les degrés de l'enseignement roumain, en conformité avec les exigences de la révolution scientifique et technique. Grâce à cette intégration, les unités scolaires et surtout les facultés deviennent de puissants centre d'enseignement, des laboratoires de recherche et des véritables usines. Ce contexte offre un cadre psycho-social favorable dans lequel la jeunesse apprend en travaillant et en faisant des investigations.

IOAN, CERGHIT

L'apprentissage des techniques de travail intellectuel, objectif prioritaire de l'école contemporaine.
Revista de pedagogie, Bucarest, No. 1/1977, pp. 9—11.

L'enseignement des techniques de travail intellectuel devient nécessaire dans le but d'un apprentissage optimal, de l'intensification de l'étude indépendante, de l'apprentissage dans le contexte des multi-media, de l'épargue des ressourses intellectuelles, d'une éducation en vue de l'auto-éducation etc. La gamme des techniques de travail intellectuel qu'on doit acquérir pendant la période scolaire et très large. Leur apprentissage dépend de l'exercice aussi bien que d'une initiation systématique.

VASILE, BUNESCU

Stressing the Educational Features of the Curriculum.
Revista de pedagogie, Bucharest, No. 1/1977, pp. 2—4.

Starting from certain fundamental ideas of the Romanian Communist Party documents concerning the cultural and educational work, the author analyses the way in which the content of the syllabi, school programmes and textbooks is being revised in order to stress their educational features.

IOAN, BONTAȘ

The Integration of Education with Research and Production as a Requisite for Improving the Romanian School Systems.
Revista de Pedagogie, Bucharest, No. 1/1977, pp. 5—8.

The integration of education with research and production represents a political, revolutionary conception and solution for organizing and developing all the levels of the Romanian school systems in keeping with the demands of the scientific and technical revolution. The integration changes the schools and especially the colleges into powerful educational centres, research laboratories and plants. This context builds up a fovourable frame for the youth to learn by working and investigating.

IOAN, CERGHIT

The Acquisition of the Intellectual Work Techniques as a Priority Objective of the Contemporary School.
Revista de pedagogie, Bucharest, No. 1/1977, pp. 9—11.

The teaching of intellectual work techniques becomes necessary in order to ensure an optimum learning, the intensification of independent study, the learning in a multi-media context, the sparing of intellectuel resources, the promotion of education for self-education etc. The gamut of intellectual work techniques to be acquired during the school years is very extensive. Their acquisition is a matter of pratice, but also of systematic imitation.

ВАСИЛЕ БУНЕСКУ

Усиление воспитательного характера содержания образования

Возобновляя некоторые основные идеи из партийных документов смотря воспитательно-культурная работа, автор анализирует способ переработки содержания образования в планах обучения, как и в школных программах и учебниках, чтобы усиливать их воспитательный характер.

ИОН БОНТАШ

Интеграция образования с исследованием и производством-законная необходимость

Интеграция образования с исследованием и производством представляет собой концепцией и политическим, революционным решением организации и развертывания румынской школы всех ступеней, в свете требований научно-технической революции. Интеграция способствует, чтобы школы и особенно факультеты стали сильными центрами образования, лабораториями для исследований и заводами. В этом контексте она творит психосоциальный и педагогический кадр, в котором молодежь учит трудясь и исследовая.

ИОН ЧЕРГИТ

Усвоение техники умственной работы учениками

Образование техники умственной работы становится необходимостью, требуемой: оптимизацией обучения, усилением самостоятельного изучения, обучением в контексте систем множе ства средств-медия, экономией умственных ресурсов, продвижением воспитания для самовоспитания итд. Гамма способов умственной работы, которую следует усвоить в школе, весьма широка. Их усвоение это вопрос практики, но и систематического осведомления.

Sommaire / Contents / Содержание

nr. 1/1977

VASILE BUNESCU, Accentuation du caractère éducatif du contenu de l'enseignement • **IOAN BONTAŞ,** L'Intégration de l'enseignement avec la recherche et la production, une nécessité logique • **IOAN CERGHIT,** L'acquisition par les élèves des techniques du travail intellectuel • **GHEORGHE LĂZĂRESCU, NINA JEMĂNEANU,** La réalisation de l'éducation patriotique révolutionnaire des élèves à l'aide de l'etude des oeuvres littéraires inspirées par la guerre de l'indépendance • **I. CREMER,** La guerre, de l'independence reflétée dans les manuels scolaires d'autrefais • **PAVEL PETROMAN, RADU PETRU,** L'information politique — moyen important en vue de la réalisation de l'éducation communiste des élèves • **VIRGILIU RADULIAN,** Escuisse d'une conception et d'une atitude novatrice envers l'enseignement • **DUMITRU MUSTER, VALDEMAR POPA,** Les testes docymologique, instrument d'examination aux sciences sociales • **GEORGETA MUNTEANU,** Le jeu didactique — moyen de consolidation et d'appréciation des habitudes orthographiques • **ION HOLBAN,** Le système complexe d'assistance de l'enfant • **PETRE BEJENARU,** La préoccupation de la direction de l'école pour élever le niveau de formation des élèves à l'aide des cercles, de l'étude individuelle, des consultation • **ION PETCU,** L'utilisation de la démonstration indirecte dans l'enseignement de la géographie et sa valorisation formative • **CEZAR CAŞERIU,** L'interdisciplinarité et son eficience aux leçons de biologie • **GEORGE NESTOR,** L'école générale de Vitănești • **MARCELA PENEŞ,** La stimulation de la créativité des petits écoliers pendant les classes de composition • **AUGUSTA BEIAN,** La valeur formative de l'activité complémentaire en première classe primaire • **RICHARD MILDT,** La contribution des devoirs préparés à la maison pour la consolidation des connaissances des élèves • **PAVEL APOSTOL,** Courants de la pensée philosophique contemporaine • **DUMITRU**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

I 4093

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

INTENSIFICAREA CARACTERULUI APLICATIV AL INSTRUCȚIEI ȘCOLARE de Maria Giurgea ● PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE ÎN CONDIȚIILE INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR TEHNIC CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA de Emilian Dimitriu și colab. ●RESPONSABILITATEA ETICĂ ȘI PROFESIONALĂ A EDUCATORULUI de Simion Bărbulescu●CONCEPTUL DE UMANISM REVOLUȚIONAR de Ion Florea

2

ANUL XXVI, februarie 1977

STITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1989
(97)
- IIII 2005
1 IUL 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
prof. GEORGE NESTOR,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (*redactor șef*).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA, prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE, prof. CONSTANȚA SORIK.

I 4093

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

2/1977

MARIA GIURGEA : — Intensificarea caracterului aplicativ al instrucției școlare 2

* * * : — Perfecționarea tehnologiei didactice în condițiile integrării învățământului superior tehnic cu cercetarea și producția 5

SIMION BĂRBULESCU : — Responsabilitatea etică și profesională a educatorului . 9

PATIȚA SILVESTRU : — Pasiunile din timpul liber 13

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU : — Probleme psihopedagogice ale unor devieri de comportament la preadolescenți 17

PERFECȚIONAREA CARACTERULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

MARIETA SAVA : — Modalități practice de activizare a gîndirii elevilor la lecțiile de chimie 21

DOINA VINTILESCU : — Valoarea dinamică a aptitudinilor speciale complexe în învățarea școlară la preadolescenți 27

IONICĂ SAVA : — Modalități de realizare a unui învățămînt diferențiat 31

VIOREL NICOLESCU : — Prolegomene pentru o cercetare hermeneutică a procesului de învățămînt 35

CONSULTAȚII

ION FLOREA : — Conceptul de umanism revoluționar 38

ION DRĂGAN : — Elaborarea lucrărilor metodico-științifice pentru obținerea gradelor în învățămînt 42

PROFILURI

GEORGE NESTOR : — Liceul industrial de construcții din Bacău 45

CENTENARUL CUCERIRII INDEPENDENȚEI DE STAT

GHEORGHE PÂRNUȚĂ, NICOLAE ANDREI : — Școala și războiul pentru independență din 1877—1878 47

LOUIS ROMAN : — Omagiu centenarului independenței (variante de lecții) . . 50

ÎNVĂȚĂMÂNTUL ÎN CLASELE I—IV

MIHAI PETEANU, M. FARCAȘ, M. PALADE, M. POP : — Posibilități de depistare a copiilor deficienți mintali din clasele mici 55

ILEANA BOGA : — Munca în grup, mijloc de activizare a elevilor la lecții 59

CĂRȚI — IDEI

DUMITRU SALADE : — „Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale" de **Mihai Ghivirigă** 61

CONSTANTIN CRIȘAN : — Unitatea pedagogiei contemporane ca știință 62

VALERIU OROS : — „Învățământul formativ prin procedee logico-matematice cu referiri speciale la gramatică" de **Letiția Pintea** 16

IOAN N. VLAD : — „Învățători și profesori în revoluția de la 1848" de **Gheorghe Pârnuță** 12

VICTORIA POPOVICI : — „Spiru Haret" de **Șerban Orăscu** 54

LĂCRĂMIOARA CIUNTU : — „Părinți vitregi... părinți buni" de Florica Popescu 8

26692

INTENSIFICAREA CARACTERULUI APLICATIV AL INSTRUCȚIEI ȘCOLARE

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA

Pregătirea elevilor pentru viață, cu scopul de a se manifesta în viitor ca factori activi ai progresului social reclamă cerința de a-i înarma nu numai cu un sistem de cunoștințe științifice, dar și cu abilități de prelucrare și aplicare variată a cunoștințelor, cu instrumente eficiente de acțiune intelectuală și practică.

Mai mult ca oricînd, astăzi cînd se cere valorificarea multilaterală și integrarea optimă a omului în societate, se exprimă exigențe sporite față de pregătirea lui. Indemnul transmis tineretului de secretarul general al P.C.R. tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste : „...să cunoașteți și să stăpîniți legile naturii și societății, să acționați în mod conștient pentru a le pune în slujba fericirii, libertății și bunăstării omului"[1] devine un imperativ pe linia intensificării caracterului aplicativ al instrucției școlare. Acest deziderat se înscrie în acțiunea largă de reorganizare a instrucției școlare pe baze noi, revoluționare, în concepția unitară a legării acesteia de viață, de producție, prin explorare și cercetare.

Instrucția școlară își propune să-l înarmeze pe elev cu tehnicile cercetării într-un anumit domeniu de activitate, în general îl formează în spiritul cercetării științifice moderne, pentru a-l pregăti de a fi participant activ și creator la locul de producție, dar în același timp folosește tehnicile de cercetare pentru a-i da posibilitatea elevului să se informeze, pe o cale proprie, superioară, în vederea stimulării resurselor lui intelectuale și de a-i oferi condiții optime de a aplica cunoștințele însușite în mod independent și eficient. Se știe că asimilarea temeinică a cunoștințelor și dezvoltarea capacităților intelectuale, cerute omului contemporan, pot să se realizeze nu atît prin memorarea unor cunoștințe din cărți și manuale ci, mai ales, printr-o activitate proprie a elevilor de descoperire a adevărurilor și prin prelucrarea creatoare a cunoștințelor. În general învățarea prin acțiune creatoare, orientată spre transformare realității, dar, în același timp, și spre perfecționarea capacităților proprii de conduită umană, reprezintă una din orientările învățămîntului actual care-l deosebește radical de învățămîntul tradițional intelectualist.

Ceea ce caracterizează orientarea aplicativă a instrucției școlare actuale este corelarea acesteia cu exigențele obiective ale științei, tehnicii și practicii sociale contemporane. Se stabilește o strînsă legătură între teoria științifică și latura aplicativă a acesteia. Mai mult decît oricînd înainte, instrucția școlară se impune a fi structurată pe cele două dimensiuni inseparabile ale cunoașterii : dimensiunea informațional-cognitivă și dimensiunea instrumental-aplicativă. Inseparabilitatea aplicativului de teorie asigură un caracter deschis procesului de învățămînt, îl menține ca sistem dinamic complex, în comunicație permanentă cu realitatea vieții sociale. În felul acesta procesul de învățămînt cîștigă calitatea de a apropia nivelul de pregătire a elevilor de exigențele obiective ale științei și practicii sociale, netezindu-le acestora drumul în vederea unei integrări sociale optime. De altfel, interrelația dintre aplicativ și teoretic are repercusiuni directe atît asupra modului de asimilare a cunoștințelor, cît și asupra dezvoltării capacităților intelectuale și a abilităților practice.

În unele studii de didactică și chiar în manualele de pedagogie se identifică adesea noțiunea de aplicativ cu cea de practică. Cîteva precizări în această direcție ar fi necesare. În ambele cazuri este vorba de o activitate care desemnează relația elevului cu realitatea obiectivă. În sfera activității intră și alte aspecte cum ar fi cognitivul, teoreticul inseparabil de aplicativ și

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste*, Editura politică, București, 1976, p. 113.

de practic, așa cum am arătat mai sus. În raport cu practicul, aplicativul este acțiunea desfășurată cu scopul de a rezolva diferite situații-problemă prin folosirea unor adevăruri, teze, teoreme, definiții ; este un exercițiu de prelucrare variată a cunoștințelor teoretice. Scopul urmărit prin aplicativ este de a se da posibilitatea elevilor să interiorizeze cunoștințele în scheme operatorii de acțiune, să cîștige instrumente de lucru eficiente și prin aceasta să se realizeze perfecționarea proceselor intelectuale, potențarea dezvoltării în ansamblu a personalității acestuia. Practicul în planul activității școlare este o acțiune tot aplicativă, dar cu un anumit specific, acela al unei finalități obiectuale. „Practica este o activitate materială înainte de toate prin finalitatea ei internă : crearea, modificarea și dezvoltarea condițiilor materiale ale vieții sociale" [2]. Sprijinindu-se pe experiența cognitivă și aplicativă, elevul întreprinde o activitate cu rezultate în sfera producției bunurilor materiale, de mai mică sau mai mare valoare socială. Cu aceasta se realizează obiectivele instructiv-educative ale oricărei acțiuni aplicative : urmărirea perseverentă a unui scop, reactualizarea unor cunoștințe și abilități cîștigate anterior, restructurarea unor scheme operatorii, combinarea unor reprezentări în modele noi etc. În plus se adaugă : vehicularea unor cunoștințe tehnice, însușirea unor tehnologii de muncă productivă, orientarea elevului spre o anumită profesie, exersarea într-o activitate productivă etc. Iată că activitatea practică îl apropie pe elev de activitatea productivă din societate.

Ce măsuri organizatorice și metodologice se pot lua pentru lărgirea și accentuarea dimensiunii instrumental-aplicative a procesului de învățămînt ?

1. În primul rînd atenția trebuie îndreptată spre raționalizarea și organizarea informației pentru a cîștiga funcționalități aplicative. Programele de învățămînt, dar, mai ales, manualele ar trebui să indice nu numai seturile de cunoștințe, ci și operațiile asociate lor. O mare importanță prezintă organizarea cunoștințelor în structuri care să sugereze operațiile de gîndire și acțiune. Este vorba de indicarea unor algoritmi aplicativi eficienți, cu gradul lor particular de operativitate pentru fiecare obiect de învățămînt. S-au descifrat, într-o oarecare măsură, asemenea algoritmi și au fost introduși în manualele școlare, mai ales pentru clasele mari și la disciplinele realist-științifice. Mai puțin s-a lucrat pentru clasele mici. Încă nu au fost prelucrați, pentru clasele primare, acei algoritmi care să se înscrie în logica științelor, discipline care apar mai tîrziu în instruirea școlară. Mă gîndesc la matematică și științele naturii. Oscilația de a introduce elemente de teoria mulțimilor și a algoritmilor de lucru corespunzători este inexplicabilă cînd se știe că în grădiniță copiii lucrează cu asemenea operatori [3].

Nesatisfăcătoare apar în manualele școlare indicațiile pentru temele independente care, de fapt, sînt exerciții aplicative. Ele merg pe linia unor soluții stereotipe cu puține situații problematice și soluții creatoare.

Manualele noastre școlare au încă caracterul transmiterii de cunoștințe și nu prelucrării acestora.

În lucrările de specialitate s-a emis ideea elaborării unor programe interdisciplinare la nivelul unei clase care să indice corelațiile ce se pot stabili între cunoștințele de la diferite discipline. Pe lîngă aceasta ar fi de un real ajutor cadrelor didactice unele materiale în care să se creioneze modalități de utilizare și aplicare a acestor interrelații. Din aceste materiale profesorul s-ar putea inspira în raționalizarea și optimizarea temelor pentru munca independentă a elevilor, acțiune cu consecințe formative superioare.

2. Sectorul cel mai mobil cu resurse multiple aplicative este cel al metodologiei didactice. Orientarea metodelor didactice spre activizarea elevilor cuprinde deopotrivă atît aspectul însușirii cunoștințelor, cît și cel al aplicării acestora în contexte diferite. Munca de prelucrare a cunoștințelor cîștigă valențe informativ-formative atunci cînd se sprijină pe procedee euristice de lucru : prin problematizare, prin descoperire, prin modelare etc. În cazul acesta este stimulată gîndirea discursivă și creatoare, curiozitatea științifică, se menține tonusul pentru activitate. În cadrul unei unități didactice, bazată pe cercetare, un moment important este acela al folosirii operațiilor însușite în elaborarea unor noi cunoștințe, pentru rezolvarea situațiilor obiective din alte împrejurări, deci momentul aplicativ. În acest sens argumentează E. Fries și R. Rosenberger, cînd se include acest moment ca o secțiune în strategia cercetării. „Astfel, secțiunea de lucru A va servi unei noi elaborări de cunoștințe. În secțiunea de lucru B, va fi vorba de exersarea operațiilor dobîndite, dar încă nefixate. În sfîrșit, secțiunea de lucru C probează în practică operațiunile elaborate și exersate și urmărește astfel să-l facă pe elev apt să învingă alte situații obiective din viața cotidiană și profesională" [4].

Nu încape îndoială că prin strategiile euristice elevii folosesc procedee active, dobîndirea noului făcîndu-se prin valorificarea unor instrumente de lucru însușite anterior, care puse în acțiune de fiecare dată își perfecționează virtuțile de utilizare. Într-un anumit sens putem vorbi de o continuă aplicativitate a cunoștințelor, deprinderilor și operațiilor aferente lor.

---

[2] ALEXANDRU VALENTIN, *Semnificația marxistă a noțiunii de practică*, „Revista de filosofie", nr. 7/1970, p. 727.

[3] GHEORGHE IFTIME, *Jocuri logice pentru preșcolari și școlari mici*, E.D.P., Buc., 1976.

[4] E. FRIES și R. ROSENBERGER, *Învățămîntul prin cercetare*, E.D.P., Buc., 1973, p. 20.

Repetarea cunoștințelor, întîlnită în școală ca o acțiune permanentă de reactualizare a cunoștințelor și operațiilor mintale pentru asigurarea consolidării lor, va trebui regîndită pe linia intensificării aplicativului. Este timpul ca stereotipia repetării curente, prin reproducerea unor date, să fie înlocuită cu rezolvarea unor probleme în care cunoștințele îmbracă forma aplicativă. De exemplu, în clasa a IV-a a ciclului primar, la gramatică recapitularea se va face prin aplicații de analiză gramaticală după o schemă logică sau potrivit unor tabele sinoptice, iar la matematică, prin compunerea unor probleme cu date din realitatea vieții, culese și elaborate de elevi. Am apreciat existența în această clasă a unor caiete cu însemnări despre prețurile curente ale produselor de pe piață după care se orientează elevii în compunerea problemelor.

Cu aceeași grijă se cere organizată recapitularea finală sau periodică. Volumul cunoștințelor de recapitulat fiind mai mare se pot stabili legături multiple între date cu aplicații interdisciplinare și cu rezolvarea unor probleme din viața socială, economică sau culturală, în funcție de caracteristicile disciplinei școlare.

Din acțiunea de întărire a caracterului aplicativ al procesului de învățămînt nu poate lipsi aspectul muncii independente a elevilor. De fapt, aplicarea cunoștințelor este efectuată prin efortul propriu al elevilor, deci printr-o muncă independentă, în clasă sau acasă. Participarea independentă a elevilor la aplicarea cunoștințelor poate îmbrăca diferite aspecte în raport cu vîrsta, dar și în funcție de particularitățile individuale ale fiecăruia. În rezolvarea unei probleme un elev înaintează greu deoarece nu are clare anumite noțiuni de care se folosește, altul întîrzie mult în aflarea rezultatelor deoarece nu posedă deprinderi aplicative, al treilea nu stăpînește tehnicile eficiente ale muncii independente și de aceea este lent în mișcări etc.

Individualizarea este problema cheie a învățămîntului aplicativ. Prin această metodologie se asigură prelucrarea cunoștințelor și aplicarea acestora în conformitate cu ritmul de muncă propriu al fiecărui elev.

Intr-un experiment desfășurat de un grup de cadre didactice și studenți de la secția de pedagogie a Universității din București, cu privire la prevenirea și înlăturarea insuccesului școlar în clasele I–IV, s-a folosit sistemul fișelor individuale și în grup, cu rezultate bune. Un loc important în categoriile de fișe l-au ocupat fișele de aplicare a cunoștințelor. Multe din ele au fost folosite sub formă de joc, mai ales la clasele I–II. Ar fi de mare folos elaborarea unor asemenea fișe pentru individualizarea învățămîntului la toate disciplinele și la toate clasele, așa cum a încercat Institutul de cercetări pedagogice și psihologice pentru clasele primare [5].

[5] *Diferențierea activității cu elevii din ciclul primar în cadrul lecției*, volum editat de „Revista de pedagogie", Buc., 1975.

3. Accentuarea caracterului aplicativ al instrucției școlare impune asigurarea unei baze materiale a învățămîntului. Nu este vorba numai de a înzestra școala cu materiale didactice adecvate procesului învățării, ci, mai ales, de a concentra activitatea instructiv-educativă în cabinete, laboratoare și ateliere școlare. Activitatea aplicativă, individuală și în grup, nu se poate desfășura optim decît în aceste condiții. Aceste forme de muncă își justifică funcționalitatea în măsura în care sînt stimulate capacitățile aplicative, creatoare ale elevilor [6]. Prin asemenea activități elevii sînt introduși în tehnica cercetării științifice contemporane, care-i ajută să-și însușească comportamentele activității științifice.

Extinderea activităților tehnico-practice în învățămînt, prin sistemul general de pregătire tehnico-practică și prin sistemul de inițiere într-o profesie, creează condiții superioare aplicativității cunoștințelor. Activitățile practice ale elevilor îi angajează în folosirea cunoștințelor de la diferite discipline, le dezvoltă îndemînarea și priceperea de a utiliza diferite unelte de muncă, le dezvoltă dragostea de muncă, cultivă spiritul de inventivitate, îi orientează în practica unei profesii. Activitatea din miniatelierele grădiniței, fără a avea pretenția axării ei pe cunoștințe științifice, este un început în această direcție. În clasele primare munca pe lotul școlar, activitatea gospodărească sau lucrul manual realizează obiective instructiv-educative valoroase. Mai tîrziu, în ierarhia formelor de activitate practică, munca în atelierele școală, în laboratoare sau cabinete ridică valențele instructiv-formative ale activităților aplicative. Elevii au posibilitatea să constate valoarea unor cunoștințe teoretice, învățate la fizică, la chimie, la biologie, să transpună creator unele teoreme, să rezolve „diferite probleme ivite pe parcurs, pe care șirurile de formule nu le puteau prevede și pe care numai practica te poate învăța să le selecționezi" [7]. În multe școli este prezentă o secție de producție a unei întreprinderi. Prin participarea elevilor alături de muncitori cu experiență se creează condiții optime manifestării independenței și creativității, utilizării cunoștințelor în procesul producției unui bun material.

Dacă vorbim de creativitate în activitatea aplicativă a elevilor nu mai puține exigențe se manifestă pentru o atitudine creatoare a profesorului în organizarea acestor activități. Fiecare profesor, cunoscînd bine disciplina pe care o predă și totodată intuind psihologia randamentului școlar la o anumită vîrstă și pentru fiecare individualitate, va găsi surse nebănuite pentru sporirea caracterului aplicativ al instrucției școlare.

[6] I. CERGHIT, *Creșterea ponderii lecțiilor aplicativ experimentale*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1971, p. 15.

[7] AL. ISTRĂTOIU, *Aplicarea cunoștințelor teoretice în activitatea tehnică-productivă*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1974, p. 27.

PERFECȚIONAREA TEHNOLOGIEI DIDACTICE ÎN CONDIȚIILE INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR TEHNIC CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA*

Rezultate ale unei investigații la Institutul politehnic București

1. Concepția partidului nostru cu privire la integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, la a cărei fundamentare tovarășul Nicolae Ceaușescu a adus o contribuție hotărîtoare, conduce la o înțelegere novatoare a structurii și funcționalității sistemului de învățămînt și produce mutații profunde în obiectivele, conținutul, tehnologia, baza tehnico-materială și evaluarea acestuia, în pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, în relațiile pe care sistemul de învățămînt este chemat să le cultive cu celelalte domenii de activitate în vederea dezvoltării multilaterale a societății noastre socialiste. Potrivit acestei concepții, integrarea nu trebuie văzută ca o comasare sau contopire a învățămîntului, cercetării și producției, nici numai ca unitate a lor, ci și ca autonomie și specificitate a fiecărui element, ca dezvoltare a părților integrate ca părți, care departe de a se anihila prin integrare, dimpotrivă, se afirmă și se consolidează. Determinînd schimbări în interiorul, interacțiunea, interdependența elementelor și cerîndu-ne să abordăm pe fiecare din ele pornind de la totalitate, integrarea are ca liant și fond concret, munca ; ea înseamnă integrarea calitativ superioară, la nivelul contemporaneității, a formelor de muncă necesare realizării obiectivelor dezvoltării patriei noastre.

În această lumină se modifică și se îmbogățește viziunea asupra tehnologiei didactice, în sensul că ea nu se mai referă unilateral la mijloacele materiale folosite în procesul de predare-învățare sau la aplicarea doar a principiilor științifice ale instruirii, ci se ridică la accepția sistemică și operațională potrivit căreia include proiectarea strategiilor eficace de realizare a unor obiective educaționale, valid și reliabil definite, prin corelarea și valorificarea deplină și rațională a tuturor resurselor de formare și prin evaluarea precisă a eficienței acesteia.

2. În vederea sporirii rolului tehnologiei didactice în procesul integrării din învățămîntul superior tehnic, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a efectuat, începînd din ianuarie 1976, în colaborare cu cadrele didactice de la catedra „Tehnologia materialelor" a Institutului politehnic București, o cercetare care a inclus aproape 4 000 subiecți (studenți, cadre didactice, cercetători, muncitori, tehnicieni, ingineri) și a fost amplasată în Institutul politehnic București (la facultățile de mecanică, TCM, aeronave, automatică, electronică, electrotehnică, energetică) și la întreprinderi bucureștene (IMUAB, UMGB, IMFB, „23 August", „Grivița Roșie", „Timpuri Noi", „Semănătoarea", „Didactica", unde viitorii ingineri au prestat practica de vară. De asemenea, s-au recoltat informații de la Institutul politehnic din Timișoara și de la Universitatea din Brașov.

Situată la nivelurile constatativ-descriptiv, teoretic și operațional, cercetarea a folosit un sistem metodologic adecvat obiectului și intențiilor sale, constituit din interviuri și chestionare de diferite tipuri, observare direct-intensivă, modelare și proiectare, recurgînd la serviciile calculatorului. Efortul inițial a fost îndreptat spre întemeierea ideologico-politică, teoretică și metodologică, pornind de la documentele de partid și cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu, care exprimă comanda și strategia socială cu privire la educație și învățămînt, de la dinamica progresului științei, tehnicii, culturii, de la succesele înregistrate de școala și

* Articolul a fost elaborat de dr. EMILIAN DIMITRIU, pe baza rezultatelor acumulate de echipa de cercetare alcătuită din *Mihai Bogdan, Constantin Comorovschi, Ana-Maria Ichim,* dr. *Georgeta Lăzărescu, Andrei Novak,* dr. *Ion Pogorilovschi, Victoria Popovici,* dr. *Leon Țopa, Tudor Țopa, Ion Verdeș, Camelia Vijulie* și *Emilian Dimitriu* — responsabil.

gîndirea noastră pedagogică şi experienţa pozitivă acumulată de învăţămînt şi ştiinţele educaţiei pe plan mondial. Din acest complex multifactorial (în care directivele de partid cu privire la dezvoltarea multilaterală a patriei joacă rolul hotărîtor) s-a dedus un profil al inginerului viitorului, cu funcţie de scop pentru sistemul studiat şi, în concordanţă cu el, au fost elaborate ipotezele cercetării. În acelaşi timp, s-a acordat atenţie „aducerii la zi" a conceptelor fundamentale ce intervin în investigaţie (sistem social, sistem de învăţămînt, muncă, practică, producţie, cercetare, integrare, perfecţionare, tehnică, tehnologie, modelare etc.) în vederea îndeplinirii optime a rostului lor euristic, metodologic.

Deoarece înţelegerea tehnologiei didactice în lumina concepţiei integrării impune luarea în considerare, în proporţii diferite, funcţie de obiectivele urmărite, a tuturor elementelor dinăuntrul şi din afara procesului de învăţămînt, care concură la obţinerea eficienţei maxime a instruirii, echipa de cercetare a procedat la studierea unor programe, manuale, planuri şi îndrumătoare de cercetare, proiectare, muncă productivă, a asistat la activităţi ce au loc în politehnică, a participat la practica uzinală a studenţilor, a consultat cadrele didactice în variate probleme, a identificat aprecierile şi propunerile ameliorătoare pe care le fac studenţii, cadrele didactice, muncitorii şi inginerii cu privire la integrare şi a decelat cu atenţie modelele de viaţă ale tinerilor, motivaţiile învăţării, relaţiile profesori-studenţi, folosirea timpului de către studenţi, tehnicile de muncă intelectuală utilizate de aceştia, raporturile liceu-politehnică, mai ales cu referire la educaţia tehnologică, probleme de educaţie permanentă în învăţămîntul superior tehnic.

Ţinînd seama de evoluţia pozitivă, previzibilă a factorilor şi condiţiilor implicate în integrarea învăţămîntului superior tehnic cu cercetarea şi producţia, considerăm că tehnologia didactică îşi poate îndeplini rolul activ, formativ, numai dacă intervine co-substanţial în proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea optimă a sistemului integrat de instruire-educare a studenţilor, prin maximalizarea unor resurse (munca, timpul, mijloacele tehnice) şi minimizarea altora (mijloacele financiare), exercitînd influenţă sporită şi asupra factorilor din mediul ce interacţionează cu sistemul, în aşa fel, încît să se realizeze profilul exigibil al inginerului. Dintre aserţiunile subordonate acestui principial enunţ ipotetic, notăm : integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia la nivelele empiric, normativ şi obiectivizat ; asigurarea bunei comunicări şi a interdependenţei dintre diferitele tipuri de logică ce intervin în proces (logica ştiinţei, logica tehnologică, logica pedagogică) ; fructificarea analogiilor dintre revoluţia industrială (ca domeniu de sinteză concretă a cercetării — dezvoltării) şi revoluţia educaţională, în beneficiul inovării în învăţămîntul superior tehnic ; participarea de înalt nivel calitativ a studenţilor la conducerea proceselor educaţionale ş.a.

3. Situaţia integrării la Institutul politehnic Bucureşti este printre cele mai bune din ţară, atît în ceea ce priveşte asigurarea bazei tehnico-materiale, cît şi valorificarea resurselor umane. Dovadă stau în primul rînd buna pregătire a studenţilor, remarcabile rezultate pe care le obţin în producţie după terminarea studiilor, contribuţia la înalt nivel calitativ a cadrelor didactice la progresul ştiinţei şi tehnicii româneşti, la atingerea de către acestea a unor performanţe de valoare mondială.

Conducerea de partid şi de stat, tovarăşul Nicolae Ceauşescu personal, au apreciat în numeroase împrejurări aceste succese. Tocmai pornind de la ele, ca şi de la necesitatea înlăturării lipsurilor existente, studenţii, cadrele didactice, ceilalţi specialişti care lucrează în Politehnica bucureşteană, au convingerea că se pot obţine rezultate mai bune şi acţionează în acest sens cu pasiune şi fermitate revoluţionară.

În cele ce urmează vom prezenta unele din opiniile manifestate de cei peste 3 500 de studenţi incluşi în cercetare, şi anume, acele opinii care, fiind semnificative pentru înţelegerea acordată de ei însemnătăţii şi modalităţilor de integrare, merită să fie luate în considerare la elaborarea soluţiilor optimizatoare. Astfel, din mai multe alternative propuse, studenţii apreciază raportul 50%ore de curs, 25% de laborator şi 25% de activităţi productive ca fiind cel mai favorabil integrării. În aceste proporţii, ca şi în alte opţiuni exprimate de studenţi, se reflectă dezideratul legitim al unei cît mai bune corelări a activităţilor productive cu celelalte forme de pregătire (curs, laborator, seminar, proiectare).

Investigaţia relevă că greutăţile întîmpinate în îmbinarea învăţămîntului teoretic cu cel aplicativ provin din programul prea încărcat ce prejudiciază studiul individual, din insuficienta iniţiere în folosirea tehnicilor celor mai avansate de muncă intelectuală şi a metodelor de cercetare ştiinţifică, de asemenea, din unele neconcordanţe între activitatea productivă uzinală şi cea desfăşurată în atelierele politehnicii şi, în sfîrşit, din pregătirea teoretică şi mai ales practică primită în liceu, pregătire neomogenă care provoacă distorsiuni în acomodarea la programul şi la stilul de muncă universitar.

În ce priveşte eficienţa cursurilor de tehnologie, studenţii invocă necesitatea optimizării legăturii acestora cu activitatea productivă, în două sensuri : ca reflectare sistematică a proceselor industriale şi ca deschidere a cunoştinţelor teoretice către practica uzinală. De asemenea, se exprimă opinii interesante referitoare la modalităţile didactice de desfăşurare a cursurilor şi lucrărilor de laborator, la modul în care cele din urmă trebuie să medieze între curs şi activitatea productivă.

Într-o manieră tranşantă, clară, fermă, care le este specifică, studenţii subliniază că

pentru formarea lor ca ingineri sînt necesare cunoştinţe fundamentale de specialitate, gîndire inginerească eficientă, capacitate de cercetare tehnico-ştiinţifică, priceperea de a întocmi proiecte novatoare şi conduitele proprii unui bun conducător de producţie. Pregătirea pe care o primesc în Politehnică se centrează — în opinia lor — pe primele trei elemente menţionate şi, deopotrivă, pe abilităţile de calcul şi modelare matematică. Mai puţină atenţie se acordă formării lor ca organizatori şi conducători ai activităţii industriale.

Luciditatea, realismul, spiritul înnoitor al studenţilor se vădesc în propunerile optimizatoare pe care le fac. Astfel, ei cer ca informaţiile primite la curs să fie la zi cu noutăţile teoretice şi tehnologice, cadrele didactice fiind solicitate să evidenţieze permanent importanţa acestora pentru profesia de inginer şi să îmbine organic cunoştinţele cu chestiunile referitoare la funcţionarea şi folosirea uneltelor şi agregatelor. În cadrul lucrărilor de laborator să fie stimulată puternic gîndirea inginerească, să se asigure o mai bună formare a abilităţilor de cercetare şi să se ofere posibilitatea efectuării unor lucrări independente în strînsă legătură cu direcţiile de dezvoltare a diferitelor ramuri de producţie. În ceea ce priveşte activităţile practice la care participă, studenţii relevă necesitatea ca ele să vizeze mai complet şi mai concret formarea abilităţilor şi atitudinilor specifice profesiei de inginer, să prilejuiască mai multe discuţii critice, constructive de specialitate, prin corelarea lor cu problemele teoretice şi de cercetare, să fie semnificative pentru cele mai avansate procese industriale.

Toate cele de mai sus se întrepătrund, în viziunea studenţilor, cu imperativele restructurării programelor, a asigurării timpului de studiu, a îndrumării în tehnicile de muncă (intelectuală şi productivă) — chestiuni în atenţia cercetării noastre.

Observarea sistematică a practicii de vară efectuate de peste 500 studenţi în uzinele menţionate, discuţiile purtate cu ei şi cu aproape 300 muncitori, tehnicieni, ingineri, cadre didactice au scos în evidenţă marile beneficii pe care practica le aduce pregătirii complexe şi eficiente a viitorilor specialişti de nivel superior din industrie. Există acord unanim că, datorită practicii, studenţii se familiarizează cu utilajele, cunosc mai bine caracteristicile tehnice ale acestora, studiază variate soluţii tehnice, confruntă documentaţia tehnică cu realizările concrete, îşi însuşesc operaţiile manuale la diferite unelte şi agregate, folosesc instrumentele de măsură şi control. De asemenea, ei învaţă „munca cu omul", îşi formează capacitatea de organizare şi conducere.

Contactul sistematic cu viaţa dintr-o întreprindere, cunoaşterea felului de a gîndi şi a simţi, a se comporta al muncitorilor au considerabile efecte asupra asimilării de către studenţi a unui stil sănătos de muncă şi trai, asupra angajării, solidarităţii şi responsabilităţii lor comuniste, a spiritului revoluţionar care trebuie să le călăuzească permanent personalitatea. La rîndul lor, muncitorii şi tehnicienii declară că, datorită contactului cu studenţii îşi însuşesc noutăţi teoretice şi practice, îşi perfecţionează tehnicile de calcul, capacitatea de a studia documentaţia tehnică, limbajul tehnic şi îşi fortifică năzuinţa şi voinţa de a depune o muncă mai eficientă. În vederea traducerii în viaţă a hotărîrilor de partid şi de stat cu privire la practica în producţie a studenţilor, muncitorii, inginerii, cadrele didactice propun o serie de măsuri. Astfel, ei consideră că este necesară mai multă preocupare pentru următoarele domenii, văzute în interdependenţele proprii sistemului pe care îl alcătuiesc.

A. **Organizare.** Practica să fie astfel organizată, încît studenţii să-şi îmbogăţească cunoştinţele, abilităţile şi să contribuie la perfecţionarea proceselor de producţie ; *programele de practică — întocmite de facultăţi* în strînsă cooperare cu întreprinderile — să cuprindă detaliat obiectivele, conţinutul, metodele normele de conduită şi de muncă, orarul, criteriile şi instrumentele de evaluare ; în stagiile de practică, de-a lungul anilor, studenţii să parcurgă traseul de la operaţiile elementare pînă la asamblarea utilajelor complexe şi să îndeplinească toate funcţiile proprii inginerului contemporan ; studenţii să fie repartizaţi la întreprinderi reprezentative pentru profilul în care se pregătesc, evitîndu-se aglomerarea ce tulbură producţia şi prejudiciază instruirea ; să se ţină seama de necesitatea rotaţiei grupelor de studenţi la diverse utilaje, ateliere, secţii, pentru a cunoaşte fluxul tehnologic, dar să se asigure şi un stagiu mai îndelungat pe *acelaşi loc de muncă, precum şi continuitatea* practicii, pe toată durata studiilor, la aceeaşi întreprindere ; în repartizarea studenţilor la practică să se aibă în vedere proiectele ce urmează a fi aplicate în întreprinderi ; studenţii să fie integraţi în planul economic al întreprinderii, să respecte întocmai programul de muncă de 8 ore şi să ia parte la toate activităţile întreprinderii, nu numai la procesul de producţie ; de asemenea, ei să participe la conducerea practicii, să fie consultaţi şi ascultaţi ; să se reglementeze prin instrucţiuni precise responsabilităţile, relaţiile, modalităţile de colaborare dintre facultăţi şi întreprinderi.

B. **Îndrumare şi control.** Să se acorde, atenţia cuvenită pregătirii pentru practică, prin cunoaşterea de către studenţi a istoricului şi *specificului întreprinderii, a structurii* şi funcţionalităţii acesteia, a sarcinilor sale de plan şi a proiectelor de inovaţii, raţionalizări, a problemelor fundamentale ale dezvoltării întreprinderii, a normelor de protecţia muncii şi a principiilor de cultivare a *relaţiilor cu muncitorii, tehnicienii, inginerii*, a obiectivelor şi întregului program de efectuare a practicii ; să se favorizeze complementaritatea şi, încă mai mult, fuziunea laturii teoretico-tehnologice cu cea tehnică, raporturile fecunde dintre iniţiere, observare

și execuție, evitîndu-se angajarea excesivă a studenților în activități rutiniere, înecarea factorului formativ în registrul intereselor utilitare ale întreprinderii ; în vederea asigurării unei interînvățări eficace și a formării complexe a studenților să se folosească deplin resursele tehnico-materiale și umane de care dispune întreprinderea, folosindu-se procedee și mijloace cît mai variate, printre care demonstrarea științifică a operațiilor de muncă, antrenarea studenților în efectuarea operațiilor-cheie, individualizarea practicii pe fiecare student sau pe grupe mici, rezolvarea de probleme tehnice, participarea studenților la inovații și la dezbateri pe teme tehnice, organizarea de servicii științifice, colaborarea studenților cu cabinetul de informare al întreprinderilor, întocmirea de către el a unor bibliografii pe teme tehnice, organizarea de expoziții, vizionarea filmelor tehnice și altele ; să crească ponderea în practică a problemelor de conducere și relații umane în întreprindere, cerîndu-se în acest sens sprijinul institutelor de cercetări cu profil social-uman ; îndrumarea studenților să se facă de cadre didactice care cunosc bine viața uzinală și de muncitori, ingineri selectați cu grijă, să aibă un caracter sistematic, permanent, eficace ; pregătirea și perfecționarea cadrelor din întreprinderi care îndrumă practica să se efectueze prin lecții, stagii, dezbateri ; este necesar să se elaboreze îndrumătoare, care să fie difuzate tuturor celor care răspund de practica studenților.

C. **Evaluare.** Să se păstreze o evidență riguroasă, calitativă a muncii și conduitei fiecărui student ; evaluarea practicii să fie cumulativă și mai ales formativă, terminală și pe parcurs ; să se folosească în acest sens observarea sistematică, pe baza unor indicatori precișI, discuțiile, probele, colocviul final ; întregul proces de evaluare să se desfășoare în lumina unor criterii clare și să se încheie cu o caracterizare întocmită de facultate de comun acord cu întreprinderea ; aprecierea acordată participării studentului la practică să fie inclusă în evaluarea globală a muncii acestuia în anul respectiv de studii ; studenții necorespunzători la practică să repete anul.

4. După cum am menționat, în cadrul cercetării au fost elaborate o lucrare metodologică privind proiectarea instruirii în condițiile integrării, măsuri și modele ce urmează a fi experimentate în acest an. Asupra lor ne vom referi într-un articol viitor.

Părinți vitregi... părinți buni*

Lucrarea *Părinți vitregi... părinți buni* se înscrie, prin tematică, problematicii educative familiale. Cuprinzînd un număr de 11 povestioare face din cititori martori ai unor realități din viața de familie (cu semnificații și repercusiuni în aparență minore, la prima vedere) și deopotrivă, judecători ai unor părinți cu comportamente condamnabile, care lezează nu numai armonia și buna înțelegere a cuplului familial, dar, mai ales, sensibilitatea copiilor, întreaga lor evoluție ulterioară psihoafectivă.

Fiecare dintre eroii prezentați reprezintă tipizări, „cazuri", în care pot fi înglobate majoritatea devierilor de la normal a vieții în doi : tatăl rămas singur (din vina lui), luptîndu-se neputincios cu starea de apatie și aparentă îmbolnăvire a fiicei sale care reclamă prezența mamei ; alt tată care consideră că gestul trimiterii pensiei alimentare poate suplini integral dragostea și grijile de părinte; mama care-și părăsește fiica și, după mulți ani, își revendică, nejustificat, „drepturile" de mamă etc.

Adresată părinților, credem că unul din efectele scontate de autoare a fost acela de a surprinde măcar cîteva frunți încrețite — semn exterior al dialogului cu propria lor conștiință — pe fața acelora care se identifică mai mult sau mai puțin, sau poate întrutotul, cu tatăl (spre a ne referi la încă unul din „cazurile" vizate de autoare „absorbit total de sedințe — paravan al unor absențe nejustificate — distanțat prin aceasta de tot ce ține de gospodărirea casei, dar mai ales de gesturi simple, cotidiene, ce se cer consumate într-o cameră de copil, unde „locatarul" își așteaptă tatăl pentru a și-l face (și de ce nu ?) ajutor de mecanic sau pacient în joaca lui „de-a doctorul".

Și dacă n-am fost pe deplin convinși că scrisoarea—compunere în care copilul, de la început, prin formula de adresare, își arată tot „ofu" l-a făcut pe tată să-și părăsească toate „complicațiile" sale extrafamiliale, credem cu convingere că, în întregimea lor, crîmpeiele de realitate prezentate de autoare reușesc să incite la autoanaliză și reflexie nu numai pe cei legați prin trăsături comune de eroii povestirilor, dar și pe „părinții buni", constituind pentru ambele categorii adevărate lecții de morală, cu reale virtuți modelatoare de comportamente și de prevenire a unor pași nocivi integrității vieții de familie și implicit dezvoltării armonioase a tinerilor.

Florica Popescu mînuiește cu abilitate un dialog viu antrenant, în măsură să dezvăluie cititorului punctele nevralgice, fisurile periculoase și dăunătoare echilibrului vieții afective din oricare familie. Lucrarea ne-o recomandă pe autoare ca pe o atentă observatoare și cunoscătoare a psihologiei tinerilor, cărora dezacordurile afective dintre părinți sau despărțirea definitivă a acestora le afectează puternic orgoliul, mîndria, capacitatea de muncă, sensibilitatea. Florica Popescu face din cartea sa o pledoarie pentru omenia din om, o laudă pentru „omul cu suflet".

LĂCRĂMIOARA CIUNTU

* FLORICA POPESCU, *Părinți vitregi... părinți buni*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

RESPONSABILITATEA ETICĂ ȘI PROFESIONALĂ A EDUCATORULUI

Prof. dr. SIMION BĂRBULESCU
Liceul din Bușteni

1. În condițiile construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, problema responsabilității educatorului (și cu precădere a responsabilității etice și profesionale) face parte integrantă din sistemul de măsuri pe care partidul le preconizează în vederea realizării unui om cu o conștiință revoluționară, capabil să contribuie activ la edificarea unei lumi bazată pe echitate și omenie, eliberată total de orice exploatare. „Formarea omului nou, constructor al socialismului – arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Congresul al XI-lea al P.C.R. – presupune așezarea la baza întregii activități educative a concepției materialist-dialectice și istorice, a marxism-leninismului, a tot ceea ce a creat mai avansat omenirea în domeniul cunoașterii"... (1).

În realizarea acestui țel fundamental al educației, un rol deosebit revine școlii care – alături de familie, de societate, de organizațiile de tineret – contribuie, după cum preciza secretarul general al partidului la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățământului politic, la „formarea profilului nou, complex și multilateral al omului orînduirii socialiste bazate pe o înaltă civilizație și cultură, pe afirmarea plenară a personalității umane în sfera creației sociale"... (2).

Principal factor de educare și instruire a noilor generații, școala își îndeplinește sarcinile ce-i revin, în acțiunea de edificare a noii orînduiri, prin intermediul unui corp calificat de educatori, chemați a pregăti tineretul potrivit idealurilor urmărite de societate într-o anumită etapă a dezvoltării istorice. În acest sens, se poate spune că de pregătirea educatorilor depinde realizarea principalelor obiective materiale și spirituale ale societății de către tînăra generație.

2. Este cazul să precizăm că nu totdeauna noțiunea de educator a avut înțelesul pe care-l atribuim noi astăzi acestei noțiuni – adică de persoană capabilă să orienteze întregul proces instructiv-educativ spre formarea omului în conformitate cu scopurile urmărite de către societate. În socialism, țelurile societății nu sînt în discordanță cu cele ale cetățenilor, deoarece societatea este interesată în crearea tuturor condițiilor pentru lărgirea orizontului de cunoaștere, pentru manifestarea plenară a omului în viața social-politică...

Literatura română ne oferă însă și portretele negative ale unor „educatori" din trecut, preocupați nu de formarea morală și intelectuală a tineretului, ci de transmiterea mecanică, prin memorizare, a unor cunoștințe străine de viață și de preocupările tinerilor... Asemenea „educatori" alcătuiau categoria „belferilor", stigmatizată în operele marilor clasici. Aceștia indicau elevilor să învețe „de ici pînă ici", fără să se intereseze dacă înțelegeau sau nu cele predate, fapt pentru care învățămîntul devenea „curat meșteșug de tîmpenie".

O categorie superioară era a dascălilor (învățători sau profesori) care, concomitent cu predarea unor cunoștințe, se preocupau și de educarea unor însușiri și deprinderi de caracter. În această categorie intră – de pildă – dascălul Bazil Drăgoșescu, de la care I. L. Caragiale afirmă că a învățat toată gramatica limbii române, dar și Aron Pumnul, profesorul lui Eminescu de la Cernăuți, „geniu nalt și mare", cum poetul însuși îl socoate, a cărui principală grijă era nu numai de transmitere a unor cunoștințe literare, ci și de trezirea a ceea „ce-i simț național" –, respectiv a dragostei pentru pămîntul strămoșesc și pentru valorile create de către popor.

Există în literatura noastră și consemnarea prezenței unor oameni înzestrați cu însușiri excepționale care și-au înțeles menirea în a-și dedica întreaga viață țelurilor educative. Avem în vedere exemplul d-lui Trandafir, din povestirea cu același titlu a lui Mihail Sadoveanu. Despre acest educator ni se spune că „a fost un om deosebit". Ceea ce

vroia să pună-n lumină scriitorul în admirabila sa evocare literară nu erau atît calităţile didactice, cît „prisosul de bunătate", faptul că în sufletul acestui educator stăruia „ceva din credinţa şi din curăţenia unui apostol" ⟨3⟩.

3. „Prinosul de bunătate" se însoţeşte în concepţia altor scriitori români, despre educatorul ideal, cu alte calităţi esenţiale. Astfel, în romanul **Apostol** de Cezar Petrescu sau în poeziile **Apostolul, Dascălul şi Dăscăliţa,** de Octavian Goga, educatorul dă dovadă de spirit de sacrificiu, de dragoste pentru desăvîrşirea semenilor, pentru ridicarea lor materială şi spirituală, cum şi de încredere în viitorul luminos al poporului lor, de „dragostea de lege" ce ne-a luminat prin secole „cărările pribege"...⟨4⟩.

4. În condiţiile actuale, educatorul nu mai apare ca un om de excepţie, ci ca figura centrală a învăţămîntului. Educator este omul de la catedră luminat în activitatea sa de principiile etice ale socialismului — cea mai înaltă formă de manifestare a conştiinţei umane eliberate din lanţurile dogmelor şi prejudecăţilor promovate de toate orînduirile bazate pe exploatare.

Care sînt aceste principii călăuzitoare ale întregii activităţi educative, parte componentă a responsabilităţii etice a educatorului zilelor noastre ? Ele alcătuiesc ceea ce se cheamă **Codul principiilor şi normelor muncii şi vieţii comuniştilor,** ale eticii şi echităţii socialiste, document referenţial de excepţională însemnătate pentru cunoaşterea însuşirilor pe care educatorul trebuie să le educe la elevii săi. Sînt sintetizate în acest document atît trăsături ale unor oameni deosebiţi din trecut, cît şi însuşiri generate de noul mod de viaţă al societăţii noastre. Ele sugerează profilul omului nou, al educatorului mai întîi şi al celor formaţi de către aceştia.

Însuşirile omului nou — constructor al unei orînduiri al cărei ţel este desfiinţarea definitivă a exploatării, prin crearea unei înalte civilizaţii şi culturi, care să permită dezvoltarea multilaterală a personalităţii umane — izvorăsc din transformările revoluţionare care au avut loc pînă acum, transformări care impun o pregătire superioară „pentru muncă şi viaţă" (pct. 28), un înalt spirit de răspundere la îndeplinirea îndatoririlor în funcţia pe care fiecare o exercită la locul de muncă, în întreaga activitate (pct. 4). În acest sens, **Codul** stipulează necesitatea însuşirii conştiente a concepţiei materialist-dialectice (pct. 2), care ajută la formarea unui „spirit revoluţionar" (pct. 21), a „combativităţii" (pct. 22), a „intransigenţei împotriva concepţiilor burgheze" (pct. 24), „a teoriilor idealiste, a prejudecăţilor mistice şi obscurantismului" (pct. 26).

Luminat de o concepţie revoluţionară, omul nou se va evidenţia prin însuşiri deosebite, precum dragostea faţă de patria socialistă la a cărei „înflorire materială şi spirituală" va trebui să contribuie cu toate puterile sale (pct. 1), militînd în acest scop pentru promovarea unor relaţii de colaborare şi întrajutorare tovărăşească, de solidaritate, stimă şi respect reciproc, denunţînd totodată individualismul mic burghez, manifestările de egoism, de subordonare a intereselor generale unor interese individuale, înguste, pretinzînd de la societate mai mult decît s-ar cuveni (pct. 16). Omul nou se evidenţiază şi prin însuşiri de caracter, precum „cinstea, sinceritatea, principialitatea, corectitudinea" (pct. 17) şi „modestia" (pct. 30), ferindu-se de „minciună, falsitate, ipocrizie, sustragerea de la răspunderi şi îndatoriri" (pct. 17) ⟨5⟩.

5 În educarea acestor însuşiri care alcătuiesc „profilul nou, complex şi multilateral al omului orînduirii socialiste" educatorul va trebui să ofere propriul său exemplu. Zadarnică va fi strădania aceluia care avînd menirea de a forma noile generaţii va demonstra prin activitatea sa contrariul acestor principii. Aici rezidă — după opinia mea — principala responsabilitate etică a educatorului, fapt pentru care n-ar trebui să se uite că educaţia nu este nici o meserie şi nici o profesie oarecare, ci o vocaţie. În concepţia noastră, educatorul este asemenea creatorului, întrucît — ca şi acesta — realizează nişte valori, nişte valori umane, mai preţioase decît valorile materiale şi chiar decît unele valori spirituale — create prin munca şi destoinicia omului. De aceea, se impune ca toate principiile **Codului** să devină, mai întîi, parte integrantă a personalităţii educatorului, ale cărui opţiuni să fie subordonate acestor principii, coordonate ale gîndirii personale.

Responsabilitatea etică a educatorului constă în a-şi afla materialul de creaţie în însăşi viaţa acelora a căror personalitate o modelează, după criteriul interpretării vieţii ca operă de artă. În acest scop, educatorul (creator de creatori, cum ne place să-l definim) va împinge sfera creaţiei şi asupra acţiunilor umane, modelindu-le în sensul stîrpirii egoismului şi meschinăriei, al îmblînzirii moravurilor şi impulsurilor primare, al temperării exceselor, al transfigurării instinctelor. Procedînd astfel, educatorul va reuşi să realizeze personalităţi ce-şi vor afla menirea, după cum indică secretarul general al partidului, „în sfera creaţiei sociale".

6. Nu trebuie să se uite însă că responsabilitatea etică a educatorului este permanent conexată unei alte responsabilităţi la fel de importante. E vorba de cea referitoare la pregătirea profesională. A face educaţie fără instrucţie este o aberaţie, întrucît educaţia este de fapt încununarea muncii de instruire, de însuşire a elementelor fundamentale ale unor discipline, cum şi a cunoaşterii unei profesii. Acesta este de fapt şi înţelesul indicaţiei tovarăşului Nicolae Ceauşescu, atunci cînd arată necesitatea dezvoltării multilaterale, a creării

„tuturor condițiilor pentru lărgirea orizontului de cunoaștere, pentru manifestarea plenară în întreaga viață social-politică"... ⟨6⟩.

În acest sens, esențial ni se pare ca educatorul (învățător sau profesor — specialist al unei anumite discipline de învățămînt) să înțeleagă necesitatea de a selecta din noianul de cunoștințe și să se poată orienta în orice situație din viață. Cunoștințele dobîndite în școală, în cadrul diferitelor discipline de învățămînt, să reprezinte o cristalizare a întregii cunoașteri umane, respectiv o eliminare a tot ceea ce constituie balast nesemnificativ, ceea ce tovarășul Nicolae Ceaușescu denumește „cultură abstractă", ruptă de problemele vieții reale.

Societatea modernă pretinde o inițiere a tineretului în „tot ce a creat mai bun omenirea în domeniul științei și cunoașterii ⟨7⟩. Este indicația secretarului general la cel de-al X-lea Congres al U.T.C. Respectiv, cunoștințele predate în școală să nu îmbrățișeze **totul,** ci **tot,** potrivit dictonului latin : **non multa sed multum,** nu multe, ci mult. Cultura generală va oferi elevului o cunoaștere sintetică sub forma unor modele cu largă circulație și aplicabilitate. Principiul călăuzitor va trebui să fie nu încărcare, ci simplificare, viziune unificatoare al cărei reflex educativ este armonia dintre eu și lume, dintre ins și Univers, cuprinderea infinitului în finit.

7. Responsabilitatea educatorului pe linia pregătirii profesionale se referă la realizarea unui echilibru între cunoștințele profesionale și cele de cultură generală. Cunoștințele profesionale trebuie — în acest sens — să fie în permanență raportate la domeniul mai cuprinzător al culturii generale.

În cadrul învățămîntului, cultura generală va trebui disociată de ceea ce se cheamă erudiție și enciclopedism. În această privință, sarcina educatorului e de a transmite, în cadrul diferitelor discipline, acele cunoștințe prevăzute de programele școlare menite să contribuie atît la agerimea spiritului, cît și la formarea caracterului. Cultura generală dobîndită în școală va trebui să înlesnească viitorului cetățean cunoașterea valorilor superioare, în știință, în politică, în artă și morală. Omul cult, multilateral dezvoltat, rezultat al unui sinuos și dramatic proces de asimilare creatoare și dinamică este acela care a reușit să-și însușească **un stil de viață** orientat spre descoperirea sensurilor, spre integrarea cunoștințelor într-un sistem dialectic, bazat pe unitatea contrariilor.

8. În legătură cu responsabilitatea educatorului pe latura formării intelectuale, a realizării unui om nou capabil să facă față exigențelor sporite ale epocii noastre se pune și problema cunoașterii unor metode eficiente de descoperire a adevărului, prin folosirea nemijlocită a activității creatoare proprii, de exercitare permanentă atît a sensibilității și voinței, cît și a reflexivității, a inteligenței. Numai astfel devine posibilă educarea integrală a personalității orientată spre crearea unor bunuri care să dăinuie și după dispariția acesteia. Omul nou educat în spiritul muncii creatoare va simți nevoia să lase după sine o dîră luminoasă, sau — așa cum prea frumos spune poetul Tudor Arghezi — „o foaie nouă de ados/ la cartea veșnicului Mit"... ⟨8⟩.

Transmițînd elevilor în mod organizat cunoștințe temeinice ale unei specialități, educatorul răspunde atît exigențelor instructive, cît și educative, contribuind la formarea unei concepții științifice unitare despre lume și viață, a unor convingeri și atitudini comuniste ferme, a unor atitudini înaintate față de muncă. Bazată pe muncă, pregătirea multilaterală va oferi noilor generații cunoașterea datelor esențiale ale științei contemporane despre viață și societate, formîndu-l ca pe un „constructor" al socialismului".

În această ordine de idei, n-ar trebui să se uite nici o clipă că — în procesul instructiv-educativ — cel de-al doilea factor, **elevul** este un participant activ la acțiunea de asimilare creatoare a celor mai înaintate cunoștințe ale epocii — din toate domeniile de activitate. Numai așa va deveni posibilă împlinirea dezideratului unei personalități multilateral dezvoltate.

9. În raport de marile responabilități etice și profesionale ce stau în fața educatorului, se impune o reconsiderare permanentă a cunoștințelor și metodelor folosite în cadrul unui proces de autoperfecționare neîntreruptă.

Muncitorul din învățămînt care crede că mai face astăzi față cu ceea ce a dobîndit în facultate sau institut se înșeală amarnic, fiindcă după trecerea a cinci ani toate diplomele sînt nule, dacă nu sînt onorate printr-o continuă cercetare, prin cunoașterea la zi a tuturor progreselor disciplinei. În procesul rapid al devenirii umane, educatorului — mai mult chiar decît oricăror alte categorii sociale — îi incumbă responsabilitatea pregătirii permanente, ca să poată răspunde cu eficiență complexelor sarcini ale societății moderne, ale învățămîntului, ale propriei sale specialități.

Arătam, în această privință, într-un articol publicat în „Era socialistă", că „fără o pregătire de specialitate mereu îmbunătățită, fără o etică profesională exemplară, fără o concepție politică înaintată, cu alte cuvinte, fără o gîndire revoluționară nu se va putea acționa cu eficiență maximă în cadrul procesului instructiv-educativ" ⟨9⟩.

10. În ultimă instanță, responsabilitatea etică și profesională a educatorului depinde de continua perfecționare a acestuia, de eliminarea a tot ceea ce reprezintă balast (acesta e după noi, înțelesul versului : „cititor deparazitează-ți creierul"), de continua reorientare spre culmile de civilizație și cultură spre care aspiră

întregul nostru popor, călăuzit de către partid. Se cere pentru aceasta nu numai voință, dar și o mare pasiune, o **chemare** care nu poate izvorî decît din ceea ce Mihail Sadoveanu numea „prisos de bunătate"... (10).

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere la Congresul al XI-lea al P.C.R.*, Ed. politică, București, 1974, p. 93, 94, 95.
2. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, „Scînteia", nr. 10.617, 8 oct.1976.
3. MIHAIL SADOVEANU, *Opere*, vol. 3, E.S.P.L., București, 1965, p. 46 și urm.
4. OCTAVIAN GOGA, *Dascălul*, vezi : *Poezii*, E.S.P.L., 1965, cu o prefață de I. D. Bălan, p. 18—19.
5. *Codul muncii și vieții comuniștilor al eticii și echității socialiste*, Ed. politică, București, 1974.
6. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunerea prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, Ed. politică, București, 1976, cap. V.
7. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere la Congresul al X-lea al U.T.C.*, Ed. politică, București, 1975.
8. TUDOR ARGHEZI, *Rugă de seară*, în vol. *Versuri*, cu o prefață de M. Beniuc, E.S.P.L.A., București, 1959, p. 112—113.
9. S. BĂRBULESCU, *Conștiința profesorului și datoria propriei perfecționări*, în „Era socialistă", nr. 12/1975, p. 59—60.
10. În completarea și pentru mai buna edificare a acestei probleme a se vedea și volumul *Conducerea științifică a școlii*, editat de *Revista de pedagogie*, București, 1976, cu precădere, studiile semnate de Constantin Pintilie *Știința conducerii și conducerea științifică a proceselor de educare și învățare*, îndeosebi p. 14—30 ; și prof. dr. Vasile Popeangă, *Formarea comportamentului pedagogic al educatorilor pentru noi sarcini școlare*, p. 189—195.

Învățători și profesori în revoluția de la 1848*

Gheorghe Pârnuță nu este la prima carte, are o bogată activitate publicistică referitoare la istoria învățămîntului românesc. Lucrările sale au o calitate : sînt izvorîte din pana unui scormonitor al arhivelor, al celor mai autentice surse de informație. A repune în circulație un anumit gen de activitate este lucru ușor. Nu tot așa este și cu tematica pe care și-a propus autorul cărții s-o trateze. E vorba de spiritul revoluționar al unei categorii sociale, a acelor dascăli de pe tot cuprinsul țării care nu numai că au fost părtași direct la revoluția din 1948, dar au și pregătit spiritul revoluționar al sătenilor și orășenilor.

Cartea lui Gheorghe Pârnuță se ocupă, în cele trei capitole de revoluție, *în timpul* revoluției și *după* revoluție. Spiritul revoluționar al cadrelor didactice nu s-a format doar în preziua revoluției. Procesul acesta este complicat. Sursele care au condus la formarea lui le-au constituit experiența ale ei, de activitatea învățătorilor și profesorilor *înainte* lor social-pedagogică și lectura, care le-au îngăduit să se ancoreze în dimensiunile spiritului luminist de libertate care a dominat gîndirea social-politică de la Rousseau încoace. De asemenea, ideile fourieriste și saint-simoniste au adus și mai aproape de revoluție pe slujitorii școlii. E timpul să se recunoască acestora meritul pe care li l-a confirmat istoria : ei au fost *agenții revoluției*, cum se spunea mai tîrziu, cînd se discuta, după 1907, cu atîta aprindere despre „incendiatorii" satelor : învățător — cu atît de hulita acțiune socială exprimată prin activitatea extrașcolară".

Ne bucurăm de apariția lucrării lui Pârnuță din două motive : întîi că a știut să pună în evidență spiritul revoluționar al corpului nostru didactic și, în al doilea rînd, pentru că a știut să-l și motiveze. Revoluția din 1848 n-a fost un moment spontan. Ea este rezultatul unor acumulări, al unei îndelungate tatonări și al unor acțiuni revoluționare ale maselor populare, care s-au materializat în perioada martie-iunie 1848, la care și-au adus o contribuție însemnată învățătorii și profesorii. Dovadă că prezența învățătorilor și profesorilor a fost considerată de guvernanți nocivă au constituit-o ingerințele la care au fost supuși. Puțini au relevat activitatea postrevoluționară a corpului didactic. Gh. Pârnuță a reușit să evoce cu date autentice teama stăpînirii față de revolta corpului didactic, de ascendența pe care acesta a avut-o asupra maselor populare. Supuși la incriminări, la destituiri și arestări, învățătorii și profesorii n-au renunțat la ideile lor.

Școala lui Lazăr și Eliade clocise într-adevăr „ouăle revoluției" ; din Școala de la Sfîntul Sava au ieșit acești agenți ai revoluției, care s-au răspîndit pe ambele versante ale Carpaților. Judecați, molestați și condamnați, închiși la Snagov, cum a fost cazul învățătorului G. Mihăescu de la Craiova, învățătorii și profesorii au făcut din crezul lor revoluționar dovada atașamentului pentru ideile înaintate, pentru poporul asuprit.

Trăsătura definitorie a lucrărilor lui Gh. Pârnuță este minuția, dar aceasta nu te obosește ; din contră, te impresionează, dîndu-ți mai multă încredere în cele afirmate. Cred că nu greșesc menționînd că ar fi bine dacă s-ar găsi și sculptorul care să imortalizeze acțiunea revoluționară a cadrelor didactice, după cum s-a găsit istoricul care să le pună în evidență această acțiune. Este și meritul Editurii didactice și pedagogice care a știut să înscrie o asemenea temă în planul ei. Dacă lucrarea ar fi atacat și filosofia deninistă a epocii ar fi cîștigat și mai mult în importanță, ar fi pus cadrele didactice într-o lumină și mai favorabilă. S-ar fi văzut că acestea erau la curent cu ideile noi ale timpului. Repet și eu cuvintele lui Arghezi despre carte : *Cinste cui te-a scris*, dar aș adăuga și eu ceva : *cinste cui a tipărit-o.*

IOAN N. VLAD

* GH. PÂRNUȚĂ, *Învățători și profesori în revoluția de la 1848*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

PASIUNILE DIN TIMPUL LIBER

Prof. dr. PATIȚA SILVESTRU

Hotărîrea Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român privitoare la reducerea duratei săptămînii de lucru, accentuată și în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste, invită toți factorii educativi și organizatorici implicați în sporirea eficienței timpului liber, la un efort creator de stimulare a preocupărilor adecvate ale maselor în afara orelor de muncă. În societatea noastră socialistă, ponderea timpului liber și a energiilor umane descătușate de efortul fizic brut fiind în creștere, se ivește nevoia fructificării cît mai adecvate a acestui capital prețios, atît pentru sănătatea fizică, cît și pentru cea morală a omului. Trebuințele socio-culturale, care erau în trecut apanajul celor puțini și înstăriți, au cuprins masele în socialism, nuanțîndu-se considerabil.

Consacrarea omului cu toată ființa bucuriilor și satisfacțiilor ocupației de bază generează pasiunile profesionale, care produc inovațiile, raționalizările, invențiile, în general, progresul material și spiritual al societății. Dar acest efort nu poate fi făcut oricît în timp. Indeletnicirile noastre din timpul liber au apărut ca o compensație și contrapondere a efortului investit în munca de bază. Prin ele, pe scoarța cerebrală se creează o comutare de pe un centru pe altul al activității dominante o perioadă de timp necesară relaxării și refacerii acesteia, absolut binevenită pentru prevenirea nevrozelor. Activitățile din timpul liber, care prind oamenii în mrejele lor, au fost numite pasiuni, preferințe, marote (obiect al unei afecțiuni exagerate), hobby, Steckenpferd, bar Kács, idei fixe, slăbiciuni, obsesii ș.a.m.d. Acestea produc recreare, ieșirea din activitatea de rutină și reprezintă un antidot al plictiselii, un stimulent al creativității.

Dar ce sînt pasiunile, acest element comun atît activităților fundamentale (profesionale), cît și celor dominante din cadrul timpului liber? În tratatele de psihologie ele se definesc ca fiind sentimente puternice și de durată, care ne stăpînesc, determinîndu-ne să acționăm cu energie într-o anume direcție. Théodule Ribot care a studiat mai temeinic problema pasiunilor, a considerat că la baza lor stau trei elemente: ideea fixă, durata și intensitatea. Din punct de vedere motivațional, pasiunile sînt generate fie de trebuințele și impulsurile fiziologice în organism, fie de interese și obișnuințe din viața socială (trebuințe învățate sau motive secundare).

Este important de semnalat că Ribot a numit pasiunile umane din perimetrul timpului liber „micile pasiuni", afirmînd că ele au toate trăsăturile celorlalte pasiuni mari (fixitate, violență, durată), dar sînt mai mărunte prin obiectul lor limitat la individ și mai puțin contagioase. „Mari sau mici, pasiunile omului sînt nenumărate și diferă după indivizi, condițiile sociale și epocile istorice" [1]. Rezultă, deci, că pasiunile omului au atît rădăcini psihice, cît și sociale. Cele psihice derivă din trebuințele fundamentale spre activitățile și cerințele organismului de a alterna eforturile investite în acțiuni în așa fel, încît să se creeze o compensație. Rădăcinile sociale ale pasiunilor sînt generate de interesele și obișnuințele dobîndite prin educație, de concepțiile dominante ale epocii în care trăim și de tradiții. Această geneză psihosocială a pasiunilor umane reprezintă o cucerire a gîndirii materialist-dialectice.

Oamenii care nu-și găsesc în ei pîrghia echilibrului, prin tot ceea ce fac, sînt victime ale tentațiilor de suprafață. Amăgiți de fericiri trecătoare, ca jocurile de noroc sau beția, rămîn cu gustul amar al zădărniciei, al angoasei ce le destramă personalitatea treptat. Prin pasiunile cultivate atît în timpul muncii, cît și în cel liber, noi ne dăltuim personalitatea omnilateral: pe plan cognitiv,

[1] RIBOT TH., *Essai sur les passions*, Félix Alcan, 1907, p. 147.

afectiv și comportamental. Uneori sîntem simpli contemplatori (la expoziții, muzee, spectacole, ceremonii etc.), alteori devenim interpreți (la un instrument muzical, într-o piesă, o echipă de dansuri, o brigadă artistică ș.a.) și ajungem mai rar creatori (poeți, pictori, compozitori, organizatori sociali, campioni sportivi ș.a.m.d.). Marile spirite ale omenirii au avut mai totdeauna asemenea pasiuni stimulative, jocuri secunde ale muncii de bază, cunoscute sub denumirea consacrată de „violon d'Ingres". Așa, spre exemplu, Sadoveanu se deconecta vînînd sau pescuind, Arghezi prin grădinărit, Leonardo da Vinci prin construcții tehnice, Einstein cîntînd la vioară, Goethe cercetînd mineralogia și secretele culorilor etc.

Pentru clasificarea pasiunilor noastre din timpul liber se pot adopta diferite criterii fie legate de condiționările lor psihice, fie determinate de aspirațiile sociale, sau de preferințele individuale. Noi optăm pentru o clasificare ce combină marile domenii de activitate umană cu principalele interese ce pot acționa în cadrul acestora. Avantajul pe care mizăm este acela că pornim astfel de la dubla filiație — psihologică și socială — a pasiunilor și nu alunecăm nici în exclusivism psihologic, nici în simpliste reducții sociologice.

Estimăm ca domenii mai importante în care acționează pasiunile noastre din timpul liber următoarele : **artistic, științific, tehnic, sportiv-turistic, social** și **mixt** (interdomenial). În cadrul fiecărui compartiment menționat acționează o constelație de interese ce pot concura la cristalizarea unor pasiuni. Principalii „factori care influențează evoluția intereselor sînt : **vîrsta, inteligența, sexul, gradul de instruire, profesia, domiciliul** (sat-oraș)" [2]. Autorul citat exemplifică fiecare factor în chip concludent, conchizînd că în esență geneza intereselor este funcție de condițiile materiale, sociale, culturale, precum și de capacitățile omului.

O trăsătură a intereselor umane, accentuată în epoca modernă, este aceea a diviziunii lor în pasive și active. Modul de viață sedentar, influențat și de o activitate culturală ce gravitează în fața ecranului cinematografic, a radioului și televiziunii, a fotoliului cititorului pasionat, a favorizat înmulțirea intereselor contemplative, pasive. Acest efect se repercutează chiar asupra sportului, care are prea mulți suporteri în raport cu practicanții. Interpreții și creatorii, cel puțin statistic, sînt pe un plan secundar față de numărul consumatorilor. Hobby-urile se pot estima și sub aspect valoric, în pozitive și negative. De pildă, pasiunea pentru tehnică contribuie la îmbogățirea cunoștințelor și formarea deprinderilor constructive, pe cînd pasiunea pentru jocurile de noroc duce la ruina socială și morală a practicanților lor. Se mai poate vorbi și de hobby-uri trecătoare și de suprafață și de altele persistente și de adîncime. Din prima categorie putem aminti hobby-urile legate de colecționarea unor etichete (de vinuri, conserve, hanuri, reclame etc.), iar din a doua pasiune lecturii sau cea muzicală. De altfel, hobby-urile reprezintă și o carte de vizită a concepțiilor oamenilor, exprimînd adesea Weltanschauugul adepților acestora. În raport cu activitatea profesională de specialitate, hobby-ul îmbracă uneori haina diletantismului într-un domeniu al refugiului pasional. Dar sînt și cazuri cînd unele îndeletniciri au debutat ca simple hobby-uri, devenind apoi ocupații statornice, chiar profesii.

1. În **domeniul artistic** interesele care generează hobby-uri sînt orientate spre literatură, arte plastice, artizanat, muzică, teatru, coregrafie, cinematografie și arta fotografică. În cadrul fiecărei forme artistice menționate există „specializări" mai restrînse ale intereselor. Astfel, literatura grupează amatorii ei pasionați de creații beletristice (lirice, epice, dramatice, retorice) atît folclorice, cît și culte, precum și pe cei atrași de lucrări politice, filozofice, morale, științifice, din cărți, reviste, ziare ș.a.m.d. Artele plastice includ pe iubitorii de pictură, desen, gravură, sculptură, vizitatorii fervenți ai muzeelor de artă, pe cei atrași de modelaj (în lut, lemn, piatră, metal), ceramică, arhitectură, artizanat etc. Muzica vocală sau instrumentală se gustă după genuri și modalități interpretative ca și dansul (popular, clasic sau modern). Teatrul dramatic, muzical, de păpuși sau de marionete își au frecventatorii lor pasionați și interpreții animatori statornici. Cinematografia polarizează pasiunile amatorilor ce activează în cinecluburi, precum și ale spectatorilor avizi de anumite genuri ale filmului (animație, artistic, documentar, științific etc.). Arta fotografică preocupă în timpul liber oameni din cele mai variate profesii, diversificîndu-se și după tehnicile de realizare și tematicile abordate. Organizarea Festivalului național al educației și culturii socialiste „Cîntarea României" va contribui la stimularea creației și interpretării artistice în rîndul maselor, la intensificarea și diversificarea vieții spirituale a țării. Gama largă de preocupări ce înfloresc sub egida acestui festival oferă atracție și posibilitate de exercitare celor mai variate pasiuni umane, iar cultivarea lor se soldează cu numeroase achiziții pe plan psihic.

2. În **domeniul științific** întîlnim o mare diferențiere a intereselor în cadrul științelor naturii, orientată spre zoologie, botanică, biologie, astronomie, astronautică, geologie, etnografie, geografie etc. În zoologie, de pildă, întîlnim acvariști, columbofili, cuniculicultori, avicultori, sericicultori, apicultori, entomologi, arnitologi

[2] URBANCZYK FRANCISZEK, *Didactica pentru adulți*, Editura didactică și pedagogică, 1975, p. 51.

ocrotitori ai formei etc. Din botanică descind cei ce practică grădinăritul, cultivatorii de flori și plante rare în aer libier sau în sere (cactuși, orchidee, trandafiri etc.), viticultorii, pomicultorii, microbiologii, ocrotitorii florei ș.a. Astronomia își recrutează amatorii din rîndul multor categorii de cetățeni, fiind mai nou concurată de astronautică. Geografii, geologii, speologii, meteorologii amatori se adaugă fizicienilor, chimiștilor, ciberneticienilor, care în timpul lor liber investighează natura sau experimentează, fac observații în laboratorul adesea improvizat într-o dependență a locuinței.

3. **Domeniul tehnic** se extinde la construcții mecanice, electronice, de feronerie și modelism, în general la prelucrarea lemnului, maselor plastice, a metalelor, sticlei etc. Cunoștințele interdisciplinare implicate, precum și deprinderile de mînuire a sculelor și utilajelor, fac ca aceste îndeletniciri să dobîndească un înalt grad de complexitate și o largă căutare mai ales în epoca cincinalului revoluției tehnico-științifice.

4. **Domeniul sportiv-turistic** este foarte bogat în privința hobby-urilor. În primul rînd, toate sporturile practicate pe uscat, pe apă și în aer își au pasionații lor. De asemenea, sporturile aferente fiecărui sezon și în special cele de vară și de iarnă, își au interpreții și „microbiștii" lor ahtiați. Ciclismul, motociclismul și automobilismul au dobîndit o largă răspîndire în zilele noastre. În sectorul turistic se înmulțesc pe zi ce trece iubitorii drumețiilor, excursiilor, expedițiilor, alpinismului, campingurilor. Să nu uităm vînătoarea și pescuitul, care stimulează petrecerea vieții în natură, dar și talentul de povestitor.

5. În **domeniul social** întîlnim hobby-uri legate de marea lume a jocurilor de toate felurile și pentru toate vîrstele, participarea în masă la treburile cetății, la parăzi naționale și la acțiunile patriotice, la ceremoniile publice (carnavaluri, maialuri, nedei, simbre, nunți) și petrecerile mai mult sau mai puțin bahice, cultivarea pasionată a conversației. Aceste pasiuni au cele mai mari virtuți social-umane, prin natura interrelațiilor pe care le favorizează, prin modelarea multilaterală a personalității cucerite de ele.

6. Prin **hobby-urile cu caracter mixt** ne aflăm adesea pe un teritoriu interdomenial, care cuprinde îndeletniciri foarte variate, ca bricolajul sau colecțiile de diferite tipuri. În cadrul acestor preocupări se îmbină cunoștințe foarte disparate, cu deprinderi politehnice, artistice, sportive, conturînd pasiuni ce suportă cu greu o etichetă simplă. Bricoleurii sînt oamenii cu „1001 de meserii", care fac de toate găsindu-și satisfacția în capacitatea multiplicată de a răspunde la cît mai variate solicitări din propria gospodărie. Colecționarii, chiar cînd își restring activitatea doar la anumite domenii specializate, pentru împlinirea cerințelor de documentare, colectare, sistematizare, conservare, întreținere sau efectuare de schimburi, ei fac apel la informații interdisciplinare, pun la contribuție priceperi și deprinderi variate, trăind satisfacții pe diferite planuri.

Se colecționează fie obiecte de uz curent, fie diferite creații ale omului sau produse ale naturii, unele ca amintiri, altele ca alcătuiri tematice. Există și alte colecții, cu caracter dinamic, viu : plante cultivate (cactuși, trandafiri etc.), păsări — canari, papagali, porumbei (columbofilie), rase pitice etc., animale, pești (acvaristică), reptile (terarii) ș.a. sau vinuri (vinotecă) etc. Colecțiile acestea dinamice presupun o întreținere permanentă, o supraveghere a procesului evoluției lor naturale și ca atare depășesc simpla sistematizare și etalare întîlnită la obiectele inerte (naturale sau artificiale) ce pasionează pe cei mai mulți colecționari. Ele se includ în hobby-urile din domeniul științelor naturale.

O remarcă ce se impune a fi făcută este aceea că valoarea diferitelor colecții este foarte inegală. Între o colecție de abțibilduri și o pinacotecă, sau între una de batiste și alta de numismatică, ori între colecționarea cutiilor de chibrituri și cea a discurilor muzicale sînt mari diferențe valorice, implicit formative pentru om. Deci, nu se poate acorda o pondere egală nici analizei fiecărei colecții. Pentru o evaluare mai semnificativă propunem o grupare a colecțiilor pe următoarele principale tipuri : **artistică, bibliofilică, filatelică, muzeistică, numismatică, sportiv-turistică, de științele naturii, tehnică, universală.** În cadrul fiecărui tip fundamental vom grupa pe cît se poate mai exemplificativ toate genurile înrudite cu domeniul respectiv.

Uneori granițele hobby-urilor sînt estompate, încît îndeletniciri care la unii sînt legate de interese materiale — realizarea unui venit suplimentar — la alții apar dezinteresate. Așa, spre exemplu, dacă un agricultor crește și albine pe lîngă casă, pentru a beneficia de miere și ceară în cadrul gospodăriei sale, sau pentru a le vinde, albinăritul său nu e un hobby propriu-zis, ci o varietate a ocupației (profesiei) de bază. Dacă, însă, un intelectual oarecare găsește „plăcerea de a vorbi cu albinele" și de a se reculege în timpul liber la prisaca sa lîngă cîțiva stupi, atunci putem considera respectiva ocupație ca hobby. La fel, pescuitul determinat de necesitatea completării alimentației pentru familia sa, desfășurat în timpul liber al cuiva, nu e tot una cu cel al lui Brătescu-Voinești sau al lui Sadoveanu.

Dar să nu ne grăbim cu absolutilizările. Dacă un tehnician învață în timpul său liber o limbă străină, de care

se poate servi şi în profesie, pentru documentare suplimentară şi acest lucru îl face cu pasiune, activitatea respectivă o putem considera hobby, întrucît plăcerea efortului prevalează faţă de utilitatea lui imediată, sau se îmbină cu aceasta pe parcurs. Hobby-urile se mai clasifică şi după locul desfăşurării (de interior sau exterior), participanţi (solitare sau colective), implicaţiile financiare (costisitoare, ieftine), data apariţiei lor (vechi sau noi) etc. Ele sînt practicate de tineri sau bătrîni, oameni de ambele sexe, de cei sănătoşi ca şi de cei suferinzi, exercitînd influenţe asupra stării fizice sau mintale. Ancorarea unui om în mai multe hobby-uri, fie simultan, fie succesiv, este în avantajul dezvoltării sale. Important este ca în cîmpul timpului său liber să se găsească permanent cîteva repere pasionale, care să-l solicite multilateral, aceasta fiind o condiţie a evoluţiei sale progresive, a evitării lîncezelii. După fluctuaţiile mari ale intereselor din anii copilăriei şi tinereţii se ajunge la stabilizarea lor la vîrsta maturităţii şi, mai tîrziu, adică la descoperirea chemărilor, posibilităţilor şi satisfacţiilor care modelează definitiv profilul personalităţii noastre, îşi pun pecetea pe actele şi reacţiile fundamentale care ne caracterizează.

În climatul atît de favorabil exercitării aptitudinilor creatoare, al cultivării intereselor şi pasiunilor celor mai variate, în societatea noastră este asigurată calea modelării plenare a personalităţii umane şi evitarea mutilării sau frustrării ei. Fie că e vorba de planul cognitiv, afectiv sau atitudinal al psihicului uman, existenţa posibilităţii unor opţiuni multiple în cadrul timpului nostru liber ne dă sentimentul tonic al şanselor afirmării multilaterale, al fericirii şi optimismului celui mai întemeiat.

Învăţămînt formativ prin procedee logico-matematice*

În totalitatea ei, lucrarea Letiţiei Pintea aduce o contribuţie substanţială la înlăturarea *anacronismului* existent în practica studierii limbii române la nivelul ciclului gimnazial, încercînd să ofere, în primul rînd, un sistem nou de predare a acestei discipline, în planul definiţiilor gramaticale, ca şi o transpunere modernă a sistemului în practica şcolară prin introducerea procedeelor logico-matematice. Cartea conţine investigaţii experimentale efectuate dintr-o perspectivă logico-matematică, vizînd sporirea aspectului formativ printr-o fundamentare ştiinţifică, modernă, a predării.

Autoarea porneşte de la ipoteza că anumite „procedee logico-matematice" utilizate în predarea şi învăţarea definiţiilor gramaticale constituie „o cale de formare timpurie a unor calităţi ale gîndirii, de consolidare a operaţiilor logice şi ar avea avantajul de a preîntîmpina în mare măsură actualele neajunsuri ale instruirii datorate rămînerii în urmă a capacităţilor psihice ale copilului faţă de volumul de informaţii, ar spori posibilitatea de *selectare, de asimilare* logică a informaţiei strict necesare, cu eforturi mai mici" (p. 31). Întregul conţinut se organizează pe părţi distincte: a) o abordare teoretică a *problemei din perspectiva învăţămîntului formativ*, ca imperativ al şcolii contemporane (cap. I) şi b) şi o abordare practică, experimentală, prin care se ilustrează valoarea ipotezei enunţate (cap. al II-lea).

Autoarea se ocupă în special de cercetarea definiţiilor gramaticale privite sub aspectul structurii, condiţiei logice şi al implicaţiilor didactice pentru practica şcolară. După ce îşi exprimă punctul de vedere privind unele deficienţe ale predării gramaticii, relevînd, prin argumente plauzibile, carenţe în modul de abordare a definiţiilor gramaticale în manuale şi în practica şcolară (absenţa unor elemente din structura unor definiţii, absenţa unui criteriu de elaborare a definiţiilor etc.), ne oferă o *modalitate de realizare a obiectivelor formative, prin formalizarea definiţiilor gramaticale* (p. 17—30). Se disociază definiţia logică de cea didactică, relevîndu-se polivalenţa ultimei (cognitivă, comunicativă, formativă, practic operaţională). Autoarea concepe (şi experimentează) un gen de definiţii didactice pentru predarea gramaticii bazat pe trei criterii : a) *canoanele* definiţiei reale, b) forma definiţiei operaţionale, c) descrierea modelului logic într-un limbaj formalizat, argumentînd valoarea formativă a fiecăruia.

După prezentarea *Sistemului utilizat* (conceperea lecţiilor, sistemul lecţiilor propriu-zise, structura logică a lecţiei de gramatică) şi a *metodelor de cercetare* se redau *rezultatele* statistice (în % de exactitate, în coeficienţi de corelaţie etc.), care confirmă valabilitatea, eficienţa formativă a utilizării procedeelor logico-matematice în studiul gramaticii în şcoală.

Concluziile ce se desprind din multitudinea datelor experimentale converg spre : optimizarea definiţiei didactice, formalizarea definiţiei şi modelul logic, operaţiile logice, structura lecţiei şi relaţia conţinut-formă.

Prin faptul că sesizează unele neajunsuri, cartea nu ignorează cuceririle valoroase ale didacticii clasice, raţionamentele logice (inducţia şi deducţia), ci, din contră, păstrează un echilibru raţional între tradiţie şi inovaţie, considerînd tradiţia ca o acumulare a inovaţiilor în decursul anilor, iar inovaţia drept un stil al acumulărilor.

Lucrarea — prin tematica abordată teoretic şi experimental — se adresează cadrelor didactice, cercetătorilor în domeniul filologic şi psihopedagogic, studenţilor filologi, ca şi altor factori implicaţi în procesul de învăţămînt.

VALERIU OROS

* LETIŢIA PINTEA, *Învăţămînt formativ prin procedee logico-matematice cu referiri speciale la gramatică*, E.D.P., Bucureşti, 1976.

PROBLEME PSIHOPEDAGOGICE ALE UNOR DEVIERI DE COMPORTAMENT LA PREADOLESCENȚI

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

În studiul de față ne referim la acea categorie de elevi, care în activitatea instructiv-educativă nu obțin rezultate conform posibilităților, sînt indiferenți sau chiar se opun influențelor educative, manifestă o serie de abateri ca : absențe nemotivate, minciună, lene, impertinență, lipsă de colegialitate etc. Este vorba de acei preadolescenți care, deși comit abateri foarte diferite, primesc în practica școlară o denumire comună : elevi-problemă. Numărul relativ mic al unor astfel de elevi, sau chiar inexistența lor în cele mai multe clase, duc uneori la concluzia superficială că acest fenomen nu necesită o atenție deosebită, că în legătură cu el nu se pun probleme educative dificile. Involuția gravă care se produce însă la unii dintre acești elevi, mergînd uneori chiar pînă la infracțiune, ca și evoluția extrem de încurajatoare în cazul altor elevi, ale căror abateri au fost cunoscute și îndepărtate încă în faza incipientă, ne obligă să abordăm cu responsabilitate studierea și tratarea fenomenului pe care îl prezintă elevii-problemă.

În lumina sarcinii trasate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, de a se lua „toate măsurile ca fiecare tînăr să fie educat și pregătit pentru viață, să nu avem rebuturi de nici un fel" — în Expunerea sa la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologic și al activității politice și cultural-educative (iulie 1971) — considerăm că în sistemul muncii desfășurate pentru evitarea rămînerii în urmă la învățătură este necesar să se înscrie și preocupările pentru prevenirea și combaterea fenomenelor de inadaptare, a devierilor de comportament, care constituie uneori urmarea și nu rareori cauza randamentului școlar scăzut, a insuficienței muncii educative în ansamblu și deci a nerealizării potențialului virtual intelectual și moral al fiecărui elev. O astfel de activitate poate contribui la profilaxia parazitismului social, al vagabondajului și infracțiunii, contribuind la prevenirea celui mai grav și dureros rebut, rebutul uman.

Se impune atenției faptul că cele mai complexe manifestări ale fenomenului la cel mai mare număr de copii apar la vîrsta preadolescenței. Care este explicația ? În *primul rînd, la această vîrstă, în organismul* copilului au loc profunde transformări biologice, care duc la creșterea neconcordanței dintre dezvoltarea fizică și psihică. În al doilea rînd, începe să se manifeste contradicția dintre activitatea psihică, tendința spre independență a copilului și necesitatea de a se ține seama de opinia altora și în primul rînd a educatorilor. Sistemul relațiilor cu cei din jur începe să se transforme, pe prim plan situîndu-se personalitatea preadolescentului însuși.

Aceste particularități de vîrstă ale preadolescentului, pe fondul unor situații încordate în familie și școală, influențează negativ asupra conduitei sale, determină conflicte, ciocniri, contradicții cu cei din jur. Începe să apară înstrăinarea, neîncrederea față de educatori. Toate aceste reacții pot avea un caracter temporar, dar în cazul menținerii unor condiții neprielnice de edu-

cație, ele încep să se fixeze, să se constituie în obișnuințe, transformîndu-se în trăsături negative, în abateri comportamentale.

Mai trebuie să adăugăm că în această perioadă începe să se simtă, de către preadolescent, discordanța dintre maturizarea sa biologică și socială pe de o parte și dependența economică față de familie, pe de altă parte. Dezvoltarea copilului în perioada preadolescenței, datorită caracterului ei complex și contradictoriu, poate da naștere unor situații care să împiedice mersul normal al dezvoltării psihice, creînd premise obiective pentru apariția devierilor de comportament la unii elevi de această vîrstă.

Evoluția și manifestarea premiselor interne, depind în bună măsură de condițiile externe legate de dezvoltarea lumii spirituale a preadolescentului. Pentru a preîntîmpina apariția anumitor devieri de comportament este necesar, în primul rînd, să neutralizăm și să anihilăm influențele externe *negative sau neprielnice*. În același timp, practica educativă arată că nu este și nu poate fi o dependență directă între influențele neprielnice și trăsăturile negative ale copilului. Condițiile neprielnice și influențele negative pot determina formarea unui comportament deviant numai în măsura în care vor acționa asupra copilului prin intermediul unor raporturi degradate în mediul înconjurător, respectiv în familie, colectiv, grup de prieteni. Totodată trebuie să remarcăm că ele pot avea o forță de influențare variată, în funcție de potențialul intim al fiecărui elev. O singură cauză nu poate duce automat la apariția fenomenului ; pentru aceasta ar trebui să existe o complexitate de factori și condiții.

Pentru o organizare cît mai eficientă a muncii educative, a alegerii mijloacelor și metodelor adecvate, se simte necesitatea unor clasificări a devierilor de comportament la elevi. Trebuie însă remarcat că în stadiul actual de cercetare a acestui fenomen — așa cum arată o serie de cercetători — aceste clasificări nu pot avea decît un caracter foarte relativ.

Un prim grup îl reprezintă **preadolescenții cu devieri de comportament în sfera relațională.** Aceștia provin de cele mai multe ori din rîndul copiilor cu o situație deosebită în familie (copil unic) sau în clasă (respinși, neiubiți de colegi). Astfel de copii sînt lipsiți de posibilitatea unei comunicări cu cei de vîrsta lor. De aici greutatea închegării unor relații normale între ei și colectiv. Capricioși, egoiști prea direcți adesea fără tact în raporturile cu colegii, ei sînt evitați de colectiv, ajungînd pînă la urmă să fie respinși de către aceștia. Drept urmare, încep să-și formeze o reprezentare greșită despre viață. Încep să aibă o atitudine pesimistă sau criticistă. Alteori, cad în cealaltă extremă, văzînd totul în roz, privind viața și activitatea cu superficialitate. Mulți dintre preadolescenții cu devieri în sfera relațională sînt lipsiți de principii, încalcă normele de conviețuire, nu le acceptă ; nu recunosc obligațiile lor față de familie, școală, societate. Este adevărat că din categoria acestora mulți învață foarte bine, puțini sînt cei care rămîn repetenți, dar ei nu sînt iubiți de colegi și nimeni nu apelează la ajutorul lor.

Alt grup îl constituie **preadolescenții cu devieri în sfera afectivității.** Aceștia prezintă reacții afective extreme și se întîlnesc de obicei la copii care au suferit traume psihice adînci. Tipic pentru această categorie este sau o excitație, o reacție puternică nejustificată, uneori chiar în situații care nu-i afectează cu nimic, sau pasivitate, inerție, indiferență față de problema care îi privesc direct. Sînt foarte susceptibili, irascibili și suspicioși, inclusiv cu cei care au față de ei o atitudine binevoitoare ; se află în conflict permanent cu cei din jur și manifestă o stare de încordare continuă ; manifestă de multe ori dorința de a cîștiga cu orice preț simpatia colegilor și a profesorilor, de a obține note bune, aprecieri elogioase și, pentru a-și atinge scopul, recurg de multe ori la acte inexplicabile pentru adulți. Se consideră adeseori, în mod nejustificat, victime ale inechității și lipsei de atenție din partea maturilor. Starea de încordare psihică deosebită îi duce la slăbirea energiei, la lipsa unei gîndiri normale, a unui echilibru în acțiunile lor. Uneori trăiesc complexe de inferioritate, din diferite cauze ca : infirmitate, imposibilitatea de a ocupa unul din primele locuri, de a fi în centrul atenției etc. De asemenea, pentru această categorie sînt tipice manifestări ca : încăpățînare, invidie, răzbunare, răutate.

Pentru preadolescenții cu emotivitate redusă stările cele mai tipice sînt : insensibilitate, indiferență, o slabă dezvoltare generală, o conștiință morală primitivă, o reacție întîrziată la măsurile pedagogice, atît cele stimulative, cît și cele restrictive. Sînt aproape lipsiți de capacitatea de a se bucura sau suferi alături de alții și toate acestea fac puțin eficientă educația lor prin intermediul colectivului. Acești elevi sînt indiferenți la orice influență educativă, pot înfăptui sau asista fără jenă la acte imorale. Cu cît această tendință este mai stabilă, cu atît dovedește existența unor cauze, mai complexe, care determină această atitudine.

Numai apropierea cu tact a educatorului de asemenea elevi și înțelegerea traumelor psihice sau morale trăite de ei pot constitui premise pentru o evoluție morală normală.

Preadolescenții care prezintă devieri în sfera dezvoltării intelectuale. Fenomenul poate fi determinat de cauze foarte diferite : o dezvoltare intelectuală întîrziată sau grăbirea ritmului normal de evoluție, sub-

aprecierea sau supraaprecierea posibilităților acestor elevi. Procentul de repetenți este mare în rîndul acestor preadolescenți. Acești elevi pot fi recunoscuți după atitudini ca : lipsa interesului pentru cunoaștere sau un interes unilateral, îngust ; ostilitate față de învățătură ; lipsa dorinței de a învăța sau pasiunea numai pentru una sau două materii (în condițiile ignorării totale a celorlalte) ; o informare unilaterală — tot ceea ce știu depinde de pasiunea pentru activitatea preferată ; lipsa deprinderii de a studia ; ostilitate față de profesorii care predau obiectele pe care ei nu le agreează : încăpățînare, impertinență etc. Acestor elevi este necesar să li se formeze sistematic o motivație superioară față de învățătură, dragoste de școală, de știință. Delicatețea, înțelegerea, trezirea încrederii în forțele proprii și dezvoltarea interesului pentru cunoaștere sînt mijloacele de bază ce pot sprijini procesul de intensificare a influențelor educative.

Elevi cu devieri în sfera dezvoltării voliționale. Și în această categorie există extreme : încăpățînați sau fără voință. Întîlnim în această categorie mulți capricioși, indisciplinați, dezorganizați, obișnuiți să facă numai ceea ce vor. Ei provin, de obicei, din familii cu părinți prea buni, prea fini, care cedează ușor în fața capriciilor. La baza acestor devieri poate fi ori tutelarea exagerată, ori lipsa de control asupra copilului. La acești elevi, adeseori eforturile de voință depuse nu corespund scopului și motivelor activității : pot depune foarte multă străduință pentru lucruri mărunte, pot insista în aceeași măsură pentru obținerea unor rezultate foarte importante sau complet nesemnificative. Niciodată nu putem fi siguri că voința lor se va manifesta cu atît mai intens, cu cît scopul acțiunii este mai important ; adesea lucrurile se petrec contrariu. De asemenea, pot avea o atitudine negativă față de necesitatea subordonării lor voinței altor oameni, după cum se pot subordona fără nici un discernămînt în fața voinței unor persoane cu o conduită negativă.

Introducerea cu tact, dar ferm, a unui regim de viață și muncă, a unor norme pe care în mod obligatoriu să le respecte, asigurarea unor influențe unitare și consecvente din partea tuturor factorilor educativi, constituie cadrul necesar formării unor premise psihice care să permită corectarea la timp a unor asemenea manifestări. Stabilirea cu precizie a nivelului devierii de comportament, în fiecare caz în parte, este foarte dificilă, dar chiar și o relativă reprezentare despre stadiul evoluției personalității copilului constituie un sprijin foarte important în organizarea procesului muncii educative. În fiecare stadiu al devierii de comportament sînt necesare metode diferite de educație ; altfel, activitatea este ineficientă.

În primul stadiu, incipient, se semnalează abateri neînsemnate : mici neînțelegeri cu colegii, părinții, unii profesori, greșeli episodice — neatenție la unele ore, neefectuarea temelor, întîrzieri la ore, acasă, lipsă de politețe etc., pe care însă elevul le trăiește profund, suferă pentru că le-a comis, dorește să facă orice pentru a fi scuzat. Aceste abateri au la bază, de obicei, lipsa unor criterii ferme de apreciere și autoapreciere, incapacitatea de a se împotrivi unor tentații sau influențe externe negative. Depistarea încă din acest stadiu a acestor abateri trebuie să fie urmată fără întîrziere de restabilirea unor relații normale cu cei apropiați, sprijinirea lor în vederea formării unor criterii obiective de apreciere și autoapreciere, stimularea cu tact a procesului depășirii greutăților pe care le întîmpină în procesul adaptării.

Al doilea stadiu se caracterizează prin adîncirea relațiilor conflictuale cu familia, colectivul, profesorii. Atitudinea și comportarea preadolescentului sînt determinate în acest stadiu aproape în exclusivitate de motive personale, egoiste. Unele lipsuri se transformă în defecte, trăsături negative. Uneori este stăpînit de un sentiment de inferioritate și de aceea poate avea stări pesimiste, atitudini de invidie, de răutate, de denigrare a celor din jur. Se produce de asemenea o gravă rămînere în urmă în dezvoltarea intelectuală care se soldează adeseori cu repetență, cu pierderea interesului față de învățătură, cu formarea unei concepții greșite despre viață. Preadolescentul se îndepărtează de familie și de școală, își caută un alt mediu în care să găsească satisfacții care să atenueze suferința pe care o trăiește. În această situație, preadolescentul poate ajunge sub influența negativă a unor grupuri de copii certați cu școala și cu munca, sau chiar a unor adulți periculoși. Ca urmare, el neagă dreptul factorilor educaționali de a-l forma, de a-l ajuta, opunînd permanent rezistență. În această etapă se stabilizează o serie de devieri de comportament ; copilul devine cu adevărat un *copil-problemă. Corectarea sa este posibilă* pe baza intensificării dezvoltării intelectuale și morale și atragerii subiectului în relații noi, optime cu cei din jur.

Cel de-al treilea stadiu se caracterizează printr-o criză acută în dezvoltarea preadolescentului. Relațiile interpersonale au atins un asemenea grad conflictual, încît copilului îi este foarte greu să trăiască într-un colectiv obișnuit, în familie sau în școală. El întîmpină greutăți foarte mari în legătură cu adaptarea la normele de conduită ; nu numai că nu vrea, dar nici nu poate să se conducă după normele moderne general acceptate, pentru că acestea vin în contradicție cu tendințele sale și îi creează o stare de nemulțumire permanentă. De aceea el nu numai că încalcă permanent aceste norme dar își creează o morală proprie, care îi justifică comportamentul său deviant și care îi dă o stare de siguranță, satisfacție,

pentru că îl servește în satisfacerea trebuințelor sale greșite.

Existînd o contradicție atît de mare între normele morale ale colectivității și propria conștiință și comportare morală, preadolescentul încetează să mai răspundă pozitiv la influențele educative obișnuite, opunîndu-se pentru a-și păstra neștirbită independența. Pînă cînd această linie esențială negativă a dezvoltării nu s-a stabilizat, nu a devenit hotărîtoare, corectarea cu metode obișnuite poate da rezultate. Dar, din momentul în care ea a ocupat locul central în dezvoltarea psihică a preadolescentului, toate influențele externe, inclusiv cele educative, se reflectă într-un mod eronat asupra lumii sale spirituale.

Corectarea se realizează numai în condițiile unei izolări depline sau parțiale de influențele negative care au contribuit la apariția acestei forme grave de deviere a comportamentului. Dacă această izolare nu se produce, preadolescentul poate comite abateri mult mai grave. Acest stadiu marchează limita dintre un comportament deviant și cel delincvent.

Reacțiile elevilor la influențele educative, ale școlii sau familiei, care pot merge de la acceptare și conformare deplină, la acceptare, dar nerespectare din cauza necunoașterii modalităților de realizare a cerințelor pedagogice, de aici la indiferență sau respectare numai în condițiile unui control sever pînă la rezistență și opoziție, reflectă gradul inadaptării și, în același timp, avertizează asupra necesității unei tratări diferențiate în spiritul umanismului pedagogic a diferitelor manifestări de inadaptare ale elevilor-problemă.

Greutățile mari întîmpinate în munca școlii cu elevi care prezintă un stadiu avansat de inadaptare, datorită orientării negative care predomină comportamentul lor, pledează pentru cunoașterea și luarea în considerare a particularităților individuale ale preadolescentului, încă din faza incipientă a unor devieri. Această muncă educativă trebuie să urmărească obiective deosebit de importante. În primul rînd, **restabilirea** acelor trăsături pozitive, care predominau anterior în conduita preadolescentului. Pentru aceasta este necesar să i se reamintească acele atitudini pozitive care îl caracterizau. Aceasta să se facă de către educator, colectiv, de pe poziția celor care doresc să vadă în el, în primul rînd, tot ceea ce este frumos, ceea ce este bun ; să-i trezească încrederea în faptul că poate redeveni ceea ce a fost, că poate fi la fel ca ceilalți copii.

În al doilea rînd, munca educativă cu acești elevi trebuie să aibă un **caracter compensatoriu.** Fiecare elev are tendința să compenseze o lipsă sau alta prin intensificarea activității în domeniul care-i place, în care poate obține cu ușurință și rapid anumite succese. De aceea, conștient sau nu elevul își dezvoltă intens acele calități pe care el le consideră laturi de bază ale personalității sale, dar care, de cele mai multe ori nu sînt în concordanță cu cerințele unei dezvoltări morale normale, în ansamblul său. Depistînd domeniile în care elevul este capabil să obțină mai ușor rezultate dorite și stimulîndu-l, ajutîndu-l, creăm o bază sigură în munca de adaptare a lui. Apelînd la succesele înregistrate, putem trezi în el încrederea în posibilitățile sale de a se corecta, de a obține chiar performanțe și în domenii mai dificile, dar de importanță vitală pentru evoluția sa.

Funcția corectivă a muncii educative este cea mai importantă. Esența ei constă în acordarea unui asemenea sprijin elevului în cauză, încît el să reușească să lichideze cît mai repede trăsăturile, obișnuințele negative. Acest proces trebuie să aibă la bază nu atît măsuri cu caracter coercitiv (interdicții, pedepse), ci, îndeosebi, concentrarea atenției copilului asupra trăsăturilor sale pozitive, sporindu-i încrederea în capacitățile sale, stimulîndu-l să întreprindă acțiuni corecte în conformitate cu scopul educației comuniste.

Funcția stimulatorie este strîns legată de cele anterioare și trebuie să urmească activizarea muncii elevului în acele domenii, în care se pot manifesta și amplifica trăsăturile sale pozitive. În același timp, prin comparație cu modul de comportare reprobabil pe care îl are în alte împrejurări, să-l determine ca el să înțeleagă și să dezaprobe un astfel de comportament.

Fenomenul inadaptării, al devierilor de comportament la preadolescenți este extrem de complex, de aceea pentru elucidarea acestuia și găsirea celor mai eficiente căi și mijloace de lichidare sînt necesare ample cercetări interdisciplinare și o colaborare strînsă între cercetători și masa cadrelor didactice.

BIBLIOGRAFIE

ANDRÉ BERGE, *L'écolier difficile*, Paris, Ed. Pourrelier, 1962.

A. I. COCETOV, *Perevospitanie podrostka* (Reeducarea adolescentului), „Pedagogika", 1972.

T. V. DRAGUNOVA, *Podrostok*, (Adolescentul), „Znanie", 1976.

N. MĂRGINEANU, *Orientarea școlară și profesională a copiilor problemă. Selecție și orientare profesională*, E.D.P., București, 1972.

I. STRĂCHINARU, *Devierile de conduită la copii*, E.D.P., 1969.

V. DRAGOMIRESCU, *Psihosociologia comportamentului deviant*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1976.

MODALITĂȚI PRACTICE DE ACTIVIZARE A GÎNDIRII ELEVILOR LA LECȚIILE DE CHIMIE

MARIETA SAVA

Activizarea gîndirii elevilor, fiind una dintre preocupările privitoare ale școlii noastre, mi-am propus să prezint unele modalități concrete de transpunere în practică a conceptelor teoretice privind învățarea activă.

Pentru exemplificare am ales două lecții :

I. prima, o lecție de însușire de noi cunoștințe, cu tema „Generalități despre alcani" pentru anul III liceu ;

II. a doua, o lecție de recapitulare a cunoștințelor despre sulf și compușii acestuia, pentru anul I liceu.

Pentru comentarea acestor două lecții, încep cu prezentarea fișelor * de activitate independentă a elevilor.

FIȘA PENTRU LECȚIA 1

ALCANI
STRUCTURĂ — GENERALITĂȚI

1. *a)* Realizați un tabel completînd următoarele rubrici :

Structura electronică a atomului de hidrogen	Structura electronică a atomului de carbon în stare fundamentală	Posibilități ale atomului de C de a ajunge la configurații stabile	Tipul de valență	Orientarea spațială a valențelor carbonului

Profesorul : amintește codificarea pentru elementele componente ale trusei de modele structurale.

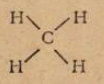
b) Cu ajutorul componentelor specifice din trusa de modele structurale construiți modelul orientării spațiale a valențelor atomului de carbon (dispunerea spațială a orbitalilor de legătură).

*) Aceste fișe reflectă concepțiile teoretice de la baza învățării active ; ele au fost elaborate de autoarea acestui articol și au fost aplicate la Liceul din Sinaia, prof. Ghioca Victoria în anul 1974.

c) Știind că atomul de carbon are structura tetraedrică, se cere :
— reprezentarea structurii electronice și spațiale a metanului, indicîndu-se tipul de hibridizare

Structura electronică	Formula spațială	Hibridizarea

2. Este posibilă și o altă reprezentare spațială a moleculei metanului, de exemplu patratică ?



Pentru a răspunde, procedați în felul următor :

a) Cu o bilă neagră cu 5 orificii, cu 4 tije de legătură și 4 bile mici albe, construiți modelul patratic al metanului.

b) Cunoscînd orientarea valențelor atomului de carbon, construiți modelul tetraedric al metanului.

c) *Informație :* în practică, metanul reacționează cu halogenii formînd substanțe cu proprietăți noi, numite derivați halogenați. Acestea pot rezulta prin înlocuirea parțială sau totală a atomilor de hidrogen din metan. Avînd această informație, înlocuiți, în cele două modele ale CH_4, cîte un atom de hidrogen cu cîte un atom de clor (bilă galbenă). Se cere :
— formula moleculară a substanței . . . . . .
— să indicați care dintre cei 4 atomi de hidrogen pot fi substituiți cu atomul de clor
— în modelul patratic . . . . . .
— în modelul tetraedric . . . . . .

d) Folosind aceleași modele, încercați să substituiți și al doilea atom de H cu atomi de clor. Se cere :

— să se scrie formula moleculară
— pentru model patratic . . . . . .
— pentru model tetraedric . . . . . .

— să indicați cîte posibilități de înlocuire sînt :
— pentru modelul patratic . . . . . .
— pentru modelul tetraedric . . . . . .

— să reprezentați aceste modele, în proiecție plană,
model patratic *model tetraedric*
Concluzie : Teoretic sînt posibile . . . . formule pentru modelul patratic și . . . . formule pentru modelul tetraedric.

Deci, dacă modelul CH_4 este patratic rezultă . . . . . derivați dihalogenați, iar dacă este tetraedric rezultă . . . . . derivați dihalogenați.

e) *Informație :* În practică, din metan se obține un singur derivat disubstituit cu clor. Ce concluzii stabiliți, avînd această informație, în baza raționamentului de mai înainte ?

— Este posibilă o singură reprezentare spațială pentru molecula CH_4 ? (indicați care) . . . . . .

— Sînt posibile două sau mai multe reprezentări spațiale ? (indicați care) . . . . . .

3. *Informație :* CH_4 este primul termen al seriei alcanilor.

a) Scrieți formulele următorilor 4 omologi superiori ai metanului . . . . . .

b) Scrieți formulele desfășurate ale acestora . . . . . .

Profesorul : discuție referitoare la denumirea alcanilor ; stabilirea formulei generale a acestora.

c) Construiți modelele obiectuale ale etanului, propanului, butanului. Ce constatați ? În ce constă diferența față de formulele scrise la pct 3b. La ce concluzie ajungeți ? . . . . . .

4. *Informație :* Moleculele alcanilor, avînd fiecare valență saturată cu atomi ai altor elemente, sînt considerate „saturate".

a) Din modelul moleculei de metan înlăturați un atom de H ; restul de moleculă este un „radical", care, în acest caz, se numește *metil.*

Profesorul. Discuție : noțiunea de radical monovalent ; formarea denumirii acestora.

b) Construiți încă un model al radicalului metil și prin unirea celor doi radicali obțineți modelul unei hidrocarburi saturate.

— Indicați denumirea acesteia . . . . . .

— Cum puteți obține un singur radical cu ajutorul acestui model . . . . . .

— Cum se numește . . . . . .

— Cărei hidrocarburi corespunde . . . . . .

c) Ce modificări (completări) trebuie să aduceți modelului butanului pentru a obține :

— modelele a doi omologi imediat superiori ai acestuia . . . . . .

d) Câți radicali puteți obține din modificarea modelului butanului . . . . . .

— scrieți formulele brute ale acestora, indicînd și denumirea lor . . . . . .

e) În cîte feluri pot fi aranjați cei patru atomi de carbon din molecula butanului : . . . . . .

Profesorul. Discuție : izomeri, izomerie, nomenclatură, proprietatea de izomerizare a alcanilor.

Notă : indicați și denumirea.

f) Ce substanțe rezultă din reacția butanului cu clorul și cum se numesc . . . . . .

Concluzie : Și în practică alcanii reacționează cu halogenii rezultînd derivați halogenați ; întrucît aceștia rezultă prin substituirea atomilor de hidrogen, reacțiile se numesc *de substituire* și sînt specifice hidrocarburilor saturate.

Deci una din proprietățile alcanilor este *substituția.*

5. *Informație :* Sub acțiunea unor factori externi (energie termică, catalizatori, presiune) legăturile dintre atomii de carbon sau cele dintre atomii de carbon și hidrogen se pot rupe. În urma acestui fenomen se obțin substanțe cu proprietăți noi. Fenomenul se numește „cracare" (dacă are loc sub acțiunea energiei termice se numește *cracare termică*).

Cunoscînd că fenomenul de cracare termică este specific alcanilor, se cere :

— să se indice în cîte feluri se poate rupe lanțul celor 4 atomi de C din molecula butanului și ce substanțe rezultă : . . . . . .

Profesorul. Discuție : se amintesc cele trei proprietăți ale alcanilor, cu care elevii au făcut cunoștință în etapele anterioare ; se completează cu oxidarea alcanilor.

6. *a)* Încercați să obțineți, din bile reprezentînd atomi de carbon, un lanț închis.

— Este posibil ? . . . . . .

— Care este minimum de atomi de C cu care se poate realiza o dispunere ciclică ? . . . . . .

— Completați cu bile reprezentînd atomi de H. . . . . .

— Transpuneți modelul spațial în proiecție plană . . . . . și apoi scrieți formula moleculară a acestuia . . . . . .

— Comparați cu formula propanului ; prin ce diferă :

— calitativ . . . . . .

— cantitativ . . . . . .

Profesorul. Discuție : formula generală a cicloalcanilor, denumirea.

Concluzii : Alcanii pot avea și structură ciclică ; se numesc cicloalcani.

b) Măsurați, pe modelele obiectuale pe care le-ați construit, unghiurile între valențele atomilor de carbon :

— la dispunerea în lanț deschis (zig-zag) . . . . . .

— la ciclopropan . . . . . .

— la ciclobutan . . . . . .

— ciclopentan . . . . . .

Ce observați ?

Există deosebiri ?. . . . . În care cazuri ? . . . . . .

Dar asemănări ? . . . . . În ce cazuri ? . . . . . .

Discuție, concluzii :

a) În ciclopropan și ciclobutan se constată o modificare a unghiurilor valențelor, care determină o tensiune în ciclu.

Dintre hidrocarburile de la pct. 6 b, cea mai mare tensiune în ciclu o are . . . . . .

b) Tensiunea în cicluri determină instabilitatea moleculelor, ciclurile se desfac cu ușurință, deci sînt foarte reacționabile.

Considerînd primii trei termeni ai cicloalcanilor, precizați în ce ordine crește reactionabilitatea . . . . . .

Profesorul. Discuție : *Tensiune în ciclohexan.* Care este valoarea unghiurilor — formule stabile în funcție de hibridizarea sp^3 — forma scaun și baie — *modele prezentate de profesor.*

FIȘA PENTRU LECȚIA a II-a

CARACTERUL REDUCĂTOR AL SULFULUI

1. *a)* Realizați un tabel prin completarea următoarelor rubrici :

Configurația electronică a atomului de sulf	Care sînt posibilitățile de a ajunge la configurația stabilă ; reprezentați electronic	Care este nr. de valență cu care participă sulful în combinațiile tipice posibile	Natura valenței în aceste combinații	Care dintre variante determină caracterul reducător al sulfului

b) Scrieți ecuația reacției redox dintre sulf și oxigen, discutați reacția prin completarea tabelului :

?	S	. . . . . ?
−3 −2 −1	O	+1 +2 +3
?	O	. . . . . ?

c) Indicați care dintre cele două elemente este reducător în acest caz.

d) Indicați care este starea de oxidație a atomului de sulf în SO_2.

e) Cum explicați caracterul reducător al sulfului în reacția lui directă cu oxigenul ?

f) Sulful intră în reacție directă și cu unele metale, de exemplu cu Al ; scrieți ecuația reacției chimice, faceți discuția acesteia și completați un tabel conform modelului de la pct. b). Răspundeți la întrebările :

— Ce caracter are S în această reacție ;
— Cum se interpretează acesta ?

g) Într-o eprubetă, introduceți 1—2 ml soluție concentrată de HNO_3 ; adăugați puțină pulbere de sulf și încălziți la fierbere. Ce observați ?

După răcire, turnați, în aceeași eprubetă, cîteva picături de soluție de $BaCl_2$. Indicați ce este precipitatul alb care ia naștere și cum se explică formarea acestuia. Scrieți ecuațiile reacțiilor care au avut loc.

— Ce caracter are sulful în reacția cu HNO_3 ?
— În ce scop se adaugă $BaCl_2$?

2. *a)* Cu ajutorul aparaturii și substanțelor, pe care le aveți la dispoziție, obțineți SO_2 prin arderea sulfului în oxigen. Barbotați, gazul obținut, într-o eprubetă cu 2—3 ml apă colorată cu picături de turnesol (pentru o mai mare precizie folosiți o eprubetă martor, care conține 2—3 ml apă colorată cu aceeași cantitate de turnesol).

b) Peste substanța obținută în eprubetă, adăugați, cu pipeta, cîteva picături de apă de clor. Ce observați cu privire la culoarea turnesolului ?

Completați tabelul :

Culoarea soluției după trecerea SO_2 (gaz) prin apa colorată cu turnesol	Culoarea, după adăugarea apei de clor	Concluzii (din compararea culorilor în cele două situații)	Ecuația reacției chimice dintre H_2SO_3 și apa de clor	Discuția redox (tabel)	*Concluzii* — Cine s-a redus — Cine s-a oxidat — Starea de oxidație

3. Se consideră următorii compuși : H_2S, SO_2, SO_3, H_2SO_3 și H_2SO_4.

a) Care este starea de oxidație a sulfului în acești compuși, reprezentați grafic modificarea stării de oxidație în acești compuși (pentru reprezentarea grafică se cer minimum două posibilități).

b) Care dintre aceste substanțe își exercită ușor, în reacții, caracterul oxidant ; de ce ? Exemplificați.

4. Se dă schema :

$$H_2SO_4 \begin{cases} \rightarrow + \ldots\ldots = ZnSO_4 + \ldots \\ \rightarrow + \ldots\ldots = CuSO_4 + \ldots + \ldots \\ \rightarrow + \ldots\ldots = H_2O + SO_2 \\ \rightarrow + \ldots\ldots = H_2O + \ldots + \ldots \end{cases}$$

Se cere :

a) Să se completeze schema.

b) Să se înscrie, într-un tabel, pe coloane separate, substanțele care se oxidează și cele care se reduc.

c) Să se selecționeze substanțele în care s-au modificat stările de oxidație prin reducere, înscriindu-le în coloana a 3-a a tabelului.

COMENTARIU

Lecția I

1. A fost concepută ca o lecție pentru două ore de curs ; conținutul ei poate fi adaptat pentru o singură oră sau poate fi folosit prin alegerea unora dintre sarcinile individuale înscrise în fișa de învățare prezentată.

2. Mod de lucru : Elevii au lucrat pe grupe, fiecare avînd sarcini precise în cadrul fiecărei etape. Fișele au fost completate individual, comentate și corectate după fiecare etapă.

3. Intervenția profesorului. Este firesc să se comenteze care este rolul profesorului, în cazul lecțiilor în care elevii desfășoară activitatea pe baza unor fișe care prevăd însușirea noțiunilor, pas cu pas, deci al fișei care programează aproape integral lecția. De la început trebuie precizat că, în aceste condiții, rolul profesorului crește.

Pentru a motiva, în cazul de față, această afirmație, este suficient să răspundem la întrebările „cum", „cînd" și „de ce" intervine profesorul.

Pornind de la premisa că fișa este elaborată de profesor, fiind concepută în funcție de scop, de cunoștințele anterioare ale elevilor, de nivelul clasei, răspundem la întrebarea „cum".

„Cînd" intervine profesorul :

a) Conform programării (a se vedea textul din chenar care se adresează în exclusivitate profesorului *.

b) Ori de cîte ori este necesar (situații neprevăzute, care au apărut pe parcurs) **.

„De ce" intervine profesorul. În cazul lecției luată în discuție, programată liniar – ca metodă – fără mijloacele adecvate (mașină sau manual pentru învățare programată), profesorul este cel care confirmă elevilor, prin comentarea concluziilor stabilite după fiecare etapă, corectitudinea răspunsurilor. Corectarea eventualelor erori se realizează pe baza discuției cu profesorul, a sublinierilor acestuia.

Compararea răspunsurilor date de elevi a fost posibilă în cazul lecției comentată, prin : **a)** verificarea exactității completării rubricilor din tabel ; **b)** exactitatea răspunsurilor ; **c)** exactitatea realizării diferitelor modele moleculare.

4. Modalități folosite. O îmbinare de metode și procedee (programare liniară, modelare, problematizare ș.a.).

Programarea liniară. Urmărind fișa observăm că structura lecției este alcătuită tocmai pe baza acestei metode : însușirea cunoștințelor pe baza informațiilor date – în porțiuni mici – urmate de întrebări și răspunsuri cu confirmarea sau infirmarea imediată a acestora.

Metoda aplicată a permis ca, în timpul fiecărei etape, parcursă pas cu pas, elevii să fie verificați din punct de vedere al volumului și trăiniciei informațiilor însușite anterior, a posibilităților lor de a ajunge la cunoștințe noi prin introducerea corectă a surplusului de informații în cadrul unor scheme logice de raționament.

Modelarea este a doua metodă folosită în această lecție. Au fost folosite :

a) modele obiectuale pentru reprezentarea spațială a moleculelor primilor termeni ai seriei alcanilor și cicloalcanilor, ai izomerilor unor alcani, ai unor derivați halogenați ai metanului, butanului, a unor radicali monovalenți proveniți din alcani ;

b) modele figurative (exemplu : formulele spațiale în proiecție plană ale acelorași molecule enumerate mai sus ș.a.) ;

c) simbolice (exemple : structurile electronice ale atomilor de hidrogen, carbon, metan, formulele generale ale alcanilor și cicloalcanilor ș.a.).

Modelele au fost folosite atît cu funcția lor **cognitivă,** cît și **ilustrativă.** De exemplu, solicitînd elevilor să realizeze modelele ciclopropanului și ciclobutanului, să compare unghiurile dintre orbitalii atomilor de carbon cu unghiurile acelorași orbitali la propan și butan și să stabilească concluziile de comportament în funcție de constatări, mode-

---

* În fișa elevului nu se includ aceste intervenții.

** În această lecție nu au fost necesare intervenții suplimentare din partea profesorului.

larea a avut funcție cognitivă. Cînd se prezintă elevilor diapozitivul reprezentînd formula spațială a ciclopropanului sau ciclobutanului, pentru verificarea corectitudinii executării modelării acestora de către elevi, metoda este ilustrativă.

Folosind metoda modelării, bazată pe raționamente analoage, elevii au posibilitatea să analizeze, să compare, să deducă, să induce noțiunile, fenomenele, deci putem afirma că participă cu multiple valențe formative.

În cadrul acestei lecții, elevilor li s-au oferit toate posibilitățile de participare amintite mai sus. Urmărind sarcinile care le are de efectuat elevul (vezi fișa pct. 6), acesta este pus în condiția să analizeze posibilitatea realizării unei dispuneri ciclice a atomilor de carbon, să compare cu dispunerea aciclică și să deducă modificarea proprietăților determinate de diferențele structurale. Solicitînd elevilor să compare formulele moleculare ale hidrocarburilor mai sus-amintite, aceștia au ajuns prin inducție, la stabilirea formulei generale a cicloalcanilor.

Lecția a contribuit la antrenarea și stimularea gîndirii proprii a elevilor și prin numeroasele **situații problematice** oferite la fiecare pas. În cele ce urmează voi prezenta cîteva exemple de problematizări folosite în această lecție :

a) Completarea tabelelor s-a realizat pe baza selecției, efectuată de elevi, a informațiilor strict necesare, dintr-o multitudine de cunoștințe acumulate de aceștia în lecțiile anterioare.

b) Situația conflictuală în care au fost puși elevii prin crearea contradicției dintre posibilitățile de modelare teoretică a moleculei metanului comparativ cu rezultatele practice.

c) Solicitarea gîndirii elevilor pentru a da răspunsuri pe baza unor cunoștințe *însușite anterior* ; de exemplu, elevii cunosc că cei 4 atomi de H din molecula metanului sînt identici și așezați în spațiu în vîrfurile unui tetraedru regulat, deci la distanțe egale față de atomul de carbon central. De asemenea, mai știu că între cei 4 orbitali de legătură există unghiuri egale (cu valoarea constantă de 109°28'). La întrebarea *„care atom de hidrogen poate fi substituit cu clor"*, elevii pot răspunde „oricare dintre cei 4 atomi de H".

Acest răspuns îl dau în baza cunoștințelor și raționamentului următor : 1. Toți atomii de H, din molecula metanului, sînt identici. 2. Toți cei 4 atomi de H sînt egal depărtați de atomul de carbon. 3. Unghiurile dintre orbitalii de legătură au aceeași valoare. Deci, răspunsul firesc este : în molecula metanului poate fi înlocuit, cu un atom de clor, **oricare** dintre atomii de hidrogen.

d) Alegerea componentelor din trusă, conform codului dinainte stabilit, în vederea unei modelări corecte, pune de asemenea elevii în situații-problemă.

Lecția a II-a

1. **Modul de lucru.** Elevii au fost împărțiți pe grupe, avînd sarcini individuale în cadrul fiecărei lucrări și fiind obligați să completeze, tot individual, fișa de activitate independentă.

2. **Intervenția profesorului**

a) Programată, în următoarele etape ale lecției :

– după completarea primului tabel, cînd s-a formulat și tema de recapitulare ; cu acest prilej s-a precizat că din întregul capitol, lecția se limitează numai la caracterul reducător al sulfului și al unora din combinațiile acestuia ;

– *după ce elevii au răspuns la toate întrebările formulate la pct. b ;*

– după răspunsurile solicitate la pct. f ;

– înainte și după executarea experiențelor de la pct. 1 g și 2 a, b s-au dat cîteva indicații cu privire la mînuirea și cantitățile substanțelor necesare ;

– *după completarea tabelului al doilea ;*

– înainte ca elevii să execute reprezentarea grafică solicitată la pct. 3 a ; profesorul trebuie să prezinte un model ;

– după rezolvarea integrală a pct. 4 (punctul 4 poate fi temă pentru acasă).

b) Profesorul a făcut și unele intervenții, neprogramate. De exemplu, în executarea experienței de la pct. 2b intervenția a fost necesară pentru corectarea unei greșeli de execuție (un elev a adăugat o cantitate prea mare de clor) care putea duce la altă concluzie.

3. **Metode și procedee folosite :** problematizarea, modelarea, observarea pe bază de experiment propriu, algoritmizarea ș.a.

Iată cîteva exemple.

Algoritmizarea

a) Oferind un instructaj scris pentru executarea experimentelor de la pct. 1 g și 2 a, b acesta a avut rolul de algoritm. Instrucțiunile au avut drept scop de a

determina elevii să execute aceleași operații, în condițiile cît mai asemănătoare, premise necesare pentru a-i conduce la obținerea aceluiași rezultat.

Respectarea instrucțiunilor în executarea într-o ordine dinainte stabilită a operațiilor determină elevii să ajungă la concluzii cît mai unitare, ceea ce, de altfel, se și urmărește.

Algoritmul folosit conține, totodată, și elemente de problematizare. Întrebările „ce observați", „în ce scop se adaugă..." ș.a. sînt întrebări care solicită gîndirea elevilor, îi pun în situația de-a face raționamente logice, de a stabili corelații între cunoștințele acumulate anterior și observațiile în timpul experimentelor executate.

Pentru executarea experienței **2 a** elevii pot alege metoda de obținere a SO_2 prin arderea sulfului într-o eprubetă (oxigenul din aer), sau pot să-l ardă în oxigenul obținut prin descompunerea la cald a $KClO_3$ (deci altă situație problematizată).

Tot în cadrul experienței **2 b** elevul este pus în situația conflictuală de a compara rezultatul experimental cu concluzia teoretică, deci completarea rubricii a III-a din tabelul care urmează etapei **2 b** (concluzii) solicită rezolvarea contradicției dintre cunoștințele anterioare (clorul are acțiune decolorantă) cu rezultatul experimental (la adăugarea apei de clor se intensifică culoarea roșie a turnesolului). În acest mod, elevii trebuie să deducă, prin raționament, cauzele pentru care rezultatul experimental este diferit față de ipoteză. Tot în această etapă, intervenția profesorului față de un rezultat greșit al unui elev (referirea de mai înainte), s-a desfășurat pe baza unui raționament deductiv.

Analizate mai profund, lecțiile prezintă multiple și variate aspecte de metodologie didactică modernă. În acest articol au fost subliniate numai cîteva dintre acestea.

VALOAREA DINAMICĂ a aptitudinilor speciale complexe în învățarea școlară la preadolescenți

Lect. dr. DOINA VINTILESCU

CONSIDERAȚII DE ORDIN TEORETIC

Pentru a pune în evidență valoarea dinamică a unei variabile psihice în învățarea școlară considerăm necesară precizarea prealabilă a următoarelor probleme : 1. Care este locul variabilei respective din punct de vedere psihogenetic în sistemul de motive al învățării școlare și 2. Care sînt caracteristicile ei esențiale ce îi conferă valoarea de energetizant în activitatea elevului.

Considerînd motivele învățării ca și condiții ale școlarului care determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului său în activitatea de asimilare a cunoștințelor, literatura de specialitate subliniază că procesul de constituire a sistemului motivațional la nivelul personalității este de durată și că se realizează de la început pe două planuri : a) în cadrul relațiilor cu cei din jur (motive social-morale =

sentimente, convingeri, atitudini, aspirații, idealuri etc.), și b) în și prin activitățile efectuate de copil (motive intrinsece învățării=interesele, motivul competenței și motivul reciprocității, după Brunner). Motivele din a doua categorie apar ca rezultat al participării active a elevilor la efectuarea activităților respective, care, realizînd scopuri intrinsece lor, dau satisfacție prin ele însele, se autorecompensează.

Considerăm că în această a doua categorie de motive pot fi incluse și aptitudinile speciale complexe care se conturează și se dezvoltă în învățarea școlară (aptitudinile muzicale, aptitudinile matematice ș.a.). Aceste însușiri psihice chiar dacă nu sînt încă suficient formate, în cazul unor condiții propice (activități adecvate) tind să se manifeste determinînd la activitate, ceea ce le poate conferi calitatea de sursă motivațională (Woodworth, 11, p. 73). În plus, conștientizarea lor duce la creșterea potențialității lor motivaționale pentru că elevul înțelege că satisfacțiile obținute de el în anumite activități de învățare se datoresc acestor însușiri (aptitudini). Ca urmare, simțind nevoia să și le exerseze și pentru a înregistra noi satisfacții, elevul va acționa în direcția aptitudinilor sale, proces care s-ar putea să fie în legătură atît cu trebuința de afirmare (Roșca, 8, p. 92), cît mai ales cu trebuința de realizare (de activitate) sau chiar cu alte trebuințe specific umane.

Considerațiile de mai sus se referă deci la aptitudinile speciale complexe care la nivelul personalității nu rămîn numai simple „instrumente adaptative" cum sînt caracterizate în general aptitudinile. Cu toate că orice aptitudine (simplă sau complexă, specială sau generală) se manifestă printr-un anumit grad de stăpînire de către individ a activității în care ea este implicată, prin randament sporit realizat într-un timp relativ scurt, prin iscusința și ușurința cu care este efectuată acea activitate, valoarea pe care ea o deține în structura personalității diferă în funcție de gradul său de complexitate.

Aptitudinile simple — procese și însușiri psihice și fizice privite din punctul de vedere al randamentului în activitate (atenție, memorie, spirit de observație, simțul ritmului, acuitate vizuală și auditivă etc.) sînt funcțiuni care în mod singular realizează doar o anumită latură a activității umane (Peteanu, 6, p. 278). În același timp, fiecare dintre ele poate intra ca element component într-una sau mai multe din aptitudinile complexe, asigurînd funcționalitatea și dezvoltarea acestora (memoria și inteligența spre exemplu sînt presupuse atît de aptitudinea matematică, cît și de cea lingvistică, tehnică ș.a.).

Prin urmare, aptitudinile speciale complexe sînt structuri funcționale constituite dintr-o multitudine de procese (cognitive, afective, conative) din a căror interacțiune rezultă potențialitatea lor activă (Roșca, Zörgö, 9, p. 21). În interiorul acestor variabile, la nivelul interrelațiilor funcționale odată apărute se conturează caracterul dinamic al structurii care tinde să se dezvolte, să se perfecționeze. (Acest proces are loc însă în cazul în care individul desfășoară activități ce solicită aptitudinile respective, pentru că aptitudinile speciale complexe se dezvoltă numai prin și pentru activități specifice. Astfel, totdeauna aptitudinile muzicale se vor dezvolta numai prin activități muzicale, aptitudinile matematice se vor forma numai prin activități matematice ș.a.m.d.)*.

Tocmai această acțiune de perfecționare procesuală care satisface prin ea însăși socotim că asigură variabilei în discuție valoarea dinamică, motivațională.** În plus, satisfacția intrinsecă amintită este direct legată de sentimentul de succes care apare ca rezultat al performanțelor bune și foarte bune pe care elevul le obține în comparație cu colegii săi sau în comparație cu performanțele lui anterioare. Din acest motiv se consideră în general că forța stimulatoare a aptitudinilor nu se realizează direct, ci numai prin intermediul succesului pe care individul îl trăiește în activitate tocmai datorită aptitudinilor, succes legat direct de tendința de afirmare caracteristică fiecăruia. (Lunneborg, E. C., Lunneborg, W. P., 5, p. 171, Roșca, 8, p. 92).

Cele de mai sus pot fi însă completate în sensul că succesul într-o anumită activitate se realizează și în cazul în care aptitudinile speciale complexe nu sînt dezvoltate (aptitudini de un anumit nivel posedă oricare individ normal), el fiind obținut datorită unui interes foarte intens, a dorinței de autorealizare, ambiției, perseverenței, conștiinciozității etc. ca trăsătură de personalitate. În acest caz, performanțele realizate nu se ridică totuși la nivelul rezultatelor obținute pe baza aptitudinilor speciale complexe, atît sub aspectul calității lor, cît și din punct de vedere afectiv, pentru că ele constituie materializarea unor procese (ac-

---

* Nu trebuie pierdută din vedere nici legătura pe care o au aptitudinile cu „echipamentul" nativ al individului, cu predispozițiile ce constituie premise necesare pentru formare și dezvoltarea fiecăreia dintre ele. Referindu-se la structura sistemului nervos, la particularitățile analizatorului și ale activității nervoase superioare în general, predispozițiile creează diferențele individuale în ceea ce privește „viteza de formare a legăturilor temporare, trăinicia lor, calitatea diferențierilor, finețea reacțiilor, posibilitatea schimbării deprinderilor și procedeelor în conformitate cu schimbarea condițiilor obiective", (Roșca, Zărgö, 9, p. 71).

În același timp, mai trebuie precizat că exersarea diferitelor aptitudini în activitățile pe care ele le vizează presupune în mod necesar asimilarea unor cunoștințe, priceperi și deprinderi corespunzătoare și că nivelul randamentului pe care ele le asigură depinde în bună măsură și de prezența interesului individului pentru activitățile respective.

** Sînt atîtea cazuri în care elevi de diferite vîrste desenează, sculptează, rezolvă probleme la matematică sau fizică, compun poezii sau proză etc. fără să le pretindă nimeni efectuarea activităților respective și fără să urmărească alte scopuri decît satisfacția pe care acestea le-o oferă prin conținutul lor procesual, chiar dacă nu le sînt indiferente nici performanțele obținute la nivelul clasei sau cu prilejul diferitelor confruntări în afară de școală (concursuri, olimpiade, expoziții etc.).

tivități) în care anumite structuri complexe caracteristice individului să se exerseze în direcția perfecționării lor, oferind satisfacții prin conținutul lor procesual. Acest din urmă aspect considerăm că ne îndreptățește să atribuim aptitudinilor speciale complexe (structuri psihice complexe) și valoare dinamică motivațională în învățarea școlară.

Metodica cercetării

Ideea valorii dinamice, motivaționale în legătură cu aptitudinile speciale complexe a apărut pentru noi cu prilejul unui alt studiu din prelucrarea răspunsurilor obținute la un chestionar de motivație aplicat la elevii claselor V–VIII. Conținutul răspunsurilor la acel chestionar a pus în evidență faptul că începînd chiar cu clasa a V-a unii dintre elevi învață la anumite discipline pentru că sînt conștienți de posibilitățile lor în direcția activităților respective și pentru că acele activități le creează satisfacții sub aspect procesual: „mă pricep mai bine la acest obiect", „am aptitudini", „învăț cu multă ușurință", „rezolv ușor problemele (la matematică) și aceasta îmi dă satisfacții deosebite", „pentru că prind repede orice cîntec, ceea ce îmi produce mare plăcere" etc.

Avînd în vedere cele de mai sus se pune problema în ce măsură declarațiile elevilor corespund unor situații de fapt, cu alte cuvinte dacă este într-adevăr reală prezența aptitudinilor speciale complexe în activitatea lor (desigur la diferite nivele de dezvoltare) ceea ce ar putea constitui și un indiciu al conștientizării acestor variabile ca forțe dinamogene în învățare.

Pentru a constata cele de mai sus, ne-am oprit asupra aptitudinii matematice, utilizînd ca metode de bază observarea și testul ESRM (Épreuve) standardisée de raisonnement mathématique) de Y. Pelnard și Y. Levasseur (I.N.O.P., Paris, 1973) cuprinzînd în cercetare 465 elevi din clasele V–VIII.

Pe baza observării elevii au fost notați timp de două trimestre (anul școlar 1974/1975) de către profesorii lor numai pentru aptitudinea matematică (în protocoale separate), avînd în vedere indicii de manifestare ai acesteia, fixați pe baza literaturii de specialitate (Frandsen, 3; Krutetki, 4; Roșca, Zörgö, 9, ș.a.):

a) însușirea rapidă și temeinică a noțiunilor matematice;

b) efectuarea rapidă și prescurtată a lanțului de raționamente și operații necesare rezolvării problemei;

c) trecerea rapidă și ușoară de la raționamentul direct la raționamentul invers în procesul de studiere a materialului matematic și

d) transpunerea ușoară și originală a principiului rezolvării la alte probleme de același tip. Aprecierea elevilor s-a făcut pentru fiecare indice separat în sistemul notării școlare, pentru ca la sfîrșitul anului să se obțină o medie „pentru aptitudine".

Aceste medii „pentru aptitudine" au fost corelate (după metoda Pearson) cu rezultatele obținute pe baza testului ESRM (după ce acestea au fost echivalate în sistemul notelor școlare) și cu mediile anuale ale elevilor la matematică, atît integral pe clase, cît și separat pentru cei care au declarat aptitudinea matematică drept motiv al învățării la disciplina respectivă.

Prezentarea și interpretarea rezultatelor

Tabela I reprezintă eșantionul cuprins în cercetare și distribuția pe clase a elevilor care își motivează învățarea matematică prin prezența aptitudinii respective. Din analiza ei rezultă că această categorie de elevi cuprinde un procent deloc neglijabil pe ansamblul eșantionului (16,12%), care de la o clasă la alta manifestă în general tendință crescătoare așa cum se observă și în figura 1.

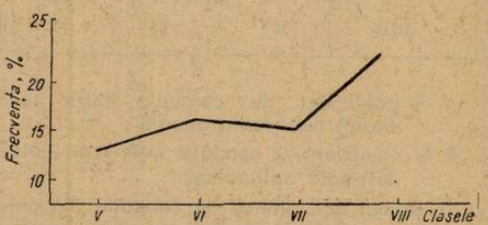


Fig. 1 Curba distribuției frecvenței elevilor cls. V-VIII cu aptitudini la matematică (declarate) ca motive ale învățării

Procesul este explicabil dacă avem în vedere faptul că de la clasa a V-a la clasa a VIII-a posibilitățile de autocunoaștere ale elevilor devin mai însemnate, ceea ce le permite conștientizarea cu mai multă ușurință a potențialităților și însușirilor psihice, chiar dacă este unanim recunoscut că aptitudinile matematice se conturează mai pregnant abia după vîrsta de 14–15 ani, fapt de altfel confirmat și de rezultatele noastre prin creșterea importantă a frecvenței de la clasa a VII-a (14,14%) la clasa a VIII-a (22,95%), după cum rezultă din tabela I.

TABELA I

STRUCTURA EȘANTIONULUI PE CLASE

Clasa	Elevi testați		
	Total	Cu aptitudini declarate	
		Răsp.	%
V	124	15	12.09
VI	120	18	15
VII	99	14	14.14
VIII	122	28	22.95
TOTAL GEN.	465	75	16.12

Tabela II, care cuprinde corelațiile dintre scorul (nota) testului matematic – media anuală la matematică (coloana 1) și scorul aceluiași test raportat la nota „pentru aptitudine" (coloana 2) cu referire la efectivele integrale ale claselor, pare să reflecte rezultate care nu ar fi în concordanță cu considerațiile noastre de mai sus. Aceasta din două motive :

TABELA II

CORELAȚIA DINTRE SCORUL (NOTA) TESTULUI ESRM, MEDIA ANUALĂ ȘI NOTA LA APTITUDINEA MATEMATICĂ
(PENTRU ÎNTREGUL EȘANTION)

Clasa	elevi testați	Coeficient de corelație	
		1	2
V	124	.38	.63
VI	120	.68	.61
VII	99	.51	.49
VIII	122	.65	.52

1 = coeficient de corelație între scor (notă) test-media anuală ;

2 = coeficient de corelație între scor (notă) test-notă aptitudine.

În primul rînd, indicii de corelație din ambele coloane (1 și 2) sînt mai mari la clasele mici (V–VI), ceea ce ar însemna că media școlară ar ține mai bine seamă la aceste clase de posibilitățile aptitudinale ale elevilor. O asemenea concluzie ar fi însă greșită avînd în vedere faptul că așa cum *practica dovedește, la clasele în discuție* aptitudinile matematice sînt în plin proces de formare și elementele lor caracteristice se surprind mai greu în activitatea elevilor. Situația se explică totuși prin diferențele de omogenitate între clase și de exigență în notare de la un profesor la altul (fiecare clasă testată a avut un alt profesor).

În al doilea rînd, pentru că indicii din coloana 2, care reprezintă relația dintre scorul (nota) la testul matematic și nota „pentru aptitudine", sînt mai mici la toate clasele față de indicii din coloana 1. Rezultatele ni se par însă firești, avînd în vedere faptul că media anuală reflectă aprecierea activității elevului din punctul de vedere al unui complex de factori între care se găsesc și aptitudinile. În același timp, orientarea aprecierii prin indicii de manifestare fixați pentru aptitudinea matematică a sporit atenția profesorilor (după cum singuri au recunoscut) în „cîntărirea" mai cu grijă a randamentului elevilor. Această explicație este valabilă și în cazul comparării rezultatelor coloanelor 1 și 2 din tabela III.

Tabela III pune în evidență *dinamica* conștientizării aptitudinilor matematice de la o clasă la alta, reflectată în creșterea procentuală a frecvenței elevilor testați care declară aptitudinile respective ca motive ale învățătorii : cl. a V-a = 12,09% ; cl. a VI-a = 15% ; cl. a VIII-a = 14,4% și cl. a VIII-a = 22,95%. (Scăderea ușoară a procentului la clasa a VII-a se datorește nivelului general mai slab al acestei clase în care elevii cu aptitudini matematice se detașează mult față de majoritatea clasei).

TABELA III

CORELAȚIA DINTRE SCORUL (NOTA) TESTULUI ESRM, MEDIA ANUALĂ ȘI NOTA LA APTITUDINEA MATEMATICĂ
(PENTRU ELEVII CU APTITUDINI DECLARATE)

Clasa	elevi testați %	Coeficient de corelație	
		1	2
V	12.09	.40	.44
VI	15.00	.41	.36
VII	14.14	.78	.64
VIII	22.95	.95	.77

1 = coeficient de corelație între scor (notă) test-media anuală ;

2 = coeficient de corelație între scor (notă) , test-notă aptitudine.

Acest proces este evident. Urmărind coeficienții de corelație din coloanele 1 și 2, la clasele V–VI prezintă în general o valoare pozitivă moderată, pentru ca la clasele VII–VIII ea să devină ridicată și chiar foarte semnificativă (95 = cl. a VIII-a coloana 1).

Ca urmare, se poate aprecia că declarațiile, prin care unii elevi susțin că învață la matematică pentru că au aptitudini pentru *această disciplină, corespund unor realități* care, considerăm noi, au putut fi măsurate (cel puțin parțial) prin metodica pe care am utilizat-o.

Concluzii

Rezultatele prezentate în studiul de față ne conduc la unele concluzii cu caracter general atît de ordin teoretic, cît și de ordin practic, educativ.

1. În învățarea școlară a preadolescenților aptitudinile speciale complexe prezintă o anumită valoare dinamică, motivațională, care crește odată cu vîrsta, odată cu trecerea elevilor de la o clasă la alta.

2. Acest proces se datorește intensificării conștientizării aptitudinilor ca urmare a dezvoltării psihice generale a elevilor și a participării lor efective la activitățile specifice diferitelor discipline școlare.

3. Avînd în vedere rolul energetizant al aptitudinilor speciale complexe în învățarea școlară, trebuie să se acorde atenție sporită de către școală și familie formării și dezvoltării acestei categorii de aptitudini,

creînd elevilor condiții mai diversificate de activitate în cadrul fiecăreia dintre discipline.

4. În același sens, elevii trebuie ajutați permanent de către profesori să-și clarifice posibilitățile aptitudinale, ceea ce înseamnă a-l conduce pe elev la conștientizarea acestor însușiri și ulterior la autodeterminarea profesională, proces atît de complicat astăzi datorită diversificării rapide a profesiunilor în toate domeniile de activitate.

BIBLIOGRAFIE

1. S. Y. BRUNER, *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București, 1970.
2. A. CHIRCEV, *Metode de studiere a motivelor intrinsece ale învățării*, (în) A. Chircev, N. Lăscuș, T. Fodor (sub redacție), Viața școlii, Cluj-Napoca, 1973, pp. 13—14.
3. N. A. FRANDSEN, *Aptitudes and the Prediction of Achievement*, (în) Educational Psychology, Second Edition, pp. 175—223.
4. V. A. KRUTEȚKI, *Psihologhia matematiceskih sposobnostei skolnikov*, Izd, Prosveșcenie, Moskva, 1968.
5. E. C. LUNNEBORG, W. P. LUNNEBORG, *Relations between Aptitude changes and Academic Succes During College* (în) Journal of Educational Psychology, 1970, vol. 61, 3, pp. 169—173.
6. M. PETEANU, *Problema teoretică a aptitudinilor* (în) Revista de psihologie, 1944, vol. VII, 3, Cluj.
7. M. REUCHLIN, *La problème de la connaissance des aptitudes*, (în) Traité de psychologie appliquée, tome III, P.U.F., Paris, 1954.
8. AL. ROȘCA, *Motivele acțiunilor umane*, Editura Institutului de psihologie a Univ. din Cluj, la Sibiu, 1943, pp. 90—93.
9. AL. ROȘCA, B. ZÖRGÖ *Aptitudinile*, Ed. științifică, București, 1972.
10. AL. ROȘCA, *Căi de detectare și formare a aptitudinilor științifice*, „Revista de psihologie" 1969, 15, p. 37.
11. R. S. WOODWORTH, *Dynamic Psychology*, New-York, Columbia, Univ. Press, 1925.

MODALITĂȚI DE REALIZARE A UNUI ÎNVĂȚĂMÎNT DIFERENȚIAT

Prof. IONICĂ SAVA

Școala generală – Cîndești Jud. Vrancea

Țelul suprem al partidului nostru fiind ridicarea pe cele mai înalte culmi de civilizație a întregului popor, este necesar ca școala să găsească mereu noi căi de educare a tuturor elevilor, de înflorirea personalității fiecăruia, asigurînd succesul școlar cu posibilități optime de încadrare a acestora într-o activitate social-utilă. „Obligația statului, a societății – subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu – nu este să-i scoată din școală pe cei care învață mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare"[1].

Pentru atingerea acestui scop, avînd în vedere specificul fiecărui colectiv de elevi, nivelul și particularitățile de vîrstă, sîntem obligați să acționăm diferențiat în procesul de învățămînt, ceea ce presupune din partea fiecărui educator permanente eforturi pe linia pregătirii profesionale și pedagogice.

Studiu privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar, elaborat de Ministerul Educa-

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, „Scînteia", 20 iunie, 1973.

ției și Învățămîntului, remarcă pe bună dreptate că 45% din numărul elevilor care rămîn cu școala neterminată se află în această situație din cauza eșecurilor repetate la învățătură. În cea mai mare parte, aceste rezultate negative se datoresc faptului că elevii nu sînt tratați diferențiat, nu li se acordă ajutorul de care au nevoie la timp. Dintre multiplele cauze care duc la eșecul școlar, ne vom opri numai asupra cîtorva. Rezultatele cercetării întreprinse de noi, în decursul mai multor ani, ne-au condus la concluzia că pe lîngă temeinica pregătire a profesorului pentru fiecare lecție, bazată pe o documentație la zi, în problemele de specialitate, pedagogice, psihologice etc., este necesară și **o judicioasă planificare a materiei, pe disciplinele de studiu,** avîndu-se în vedere metodele, procedeele pe care trebuie să le aplicăm cu fiecare elev în parte sau cu grupuri de elevi, care întîmpină greutăți în asimilarea cunoștințelor. „Elevii se deosebesc unii de alții prin întreg „tabloul" dezvoltării psihice : ritm și forță de muncă, stabilitate, echilibrul sau dezechilibrul proceselor nervoase fundamentale, particularități ale gîndirii, imaginației, temperament etc.[2]. Dacă adăugăm la aceasta deosebirile de ordin familiar devine și mai evidentă necesitatea unui învățămînt diferențiat, cu accentul pe activizarea tuturor elevilor la ore și atragerea lor în procesul de învățare, pentru asigurarea permanentă a succesului lor școlar. Este necesar, deci, să acordăm o mare atenție acelor metode care îmbină munca educatorului cu cea a elevului, formîndu-i în acest fel, acestuia din urmă, convingerea că muncind creator, își va realiza plenar *propria sa personalitate*. „O *metodă* este activă și eficientă dacă îl învață pe elev cum să facă, cum să acționeze, cum să descopere, cum să organizeze și să decidă, nu numai cum să reproducă, să se conformeze și să fixeze niște precepte"[3]. Acționînd în spiritul acestor idei, am căutat să aplicăm metode active, care să asigure însușirea cunoștințelor de către toți elevii. „Pentru aceasta este necesar ca învățarea să nu fie întemeiată pe motivări exterioare, adică perspectiva unor cunoștințe neplăcute, ci să se desfășoare sub impulsul unor motivări interioare, factorul hotărîtor de stimulare constituindu-l însăși activitatea de învățare, modul în care aceasta este organizată și se desfășoară" [4].

Organizarea acestei activități presupune ca datele acumulate de către educator despre fiecare elev să fie ordonate în probleme pentru a căror rezolvare să se aleagă varianta cea mai potrivită cazului respectiv. Astfel, în urma unei lucrări de control cu tema „Structura atomului", am constatat că trei elevi aveau slabe cunoștințe din materia predată, deși pentru pregătirea fiecărei teme se făcuse serioase eforturi, în sensul găsirii celor mai eficiente metode de predare.

În fața unei asemenea situații, am căutat să-i antrenez pe acești elevi în munca de confecționare a unor modele atomice, necesare dotării laboratorului școlar. Lucrînd alături de ei, punîndu-i să rezolve unele probleme practice, ajutîndu-i să realizeze modele frumoase, admirate de colegi, le-am trezit interesul față de obiect și treptat și-au completat „golurile", reușind la o nouă lucrare de control să ia note bune.

Sînt și cazuri inverse : cînd ritmul de învățare, dar și înclinațiile, pasiunea pentru disciplina respectivă fac ca unii elevi să aibă un mare „avans" față de ceilalți, în asimilarea și temeinicia cunoștințelor. Pe aceștia i-am antrenat la cercul de chimie.

În rezolvarea acestor cazuri, am observat că dacă nu se ține seama de efectele psihologice ale unei soluții sau alteia, dacă nu se renunță la acele modalități de lucru mai comode desigur pentru profesor, dar care duc însă la descurajarea elevilor, nu se poate asigura succesul școlar. „În general, se acceptă că metodele pedagogice trebuie să se muleze pe psihologia copilului sau a adolescentului cărora ne adresăm. Numai că în realitate pedagogia ține prea puțin seama de ceea ce știm astăzi *în materie de psihologie*" [5]. Minimalizarea efectelor psihologice pe care le au insuccesele repetate la învățătură asupra elevilor este una din cauzele însemnate ale îndepărtării copiilor de școală. Așa cum arătam, considerăm că și modul cum este întocmită planificarea materiei de către profesori favorizează, ba chiar constituie una din cauzele insucceselor școlare, deoarece nu prevede situația, uneori inevitabilă, cînd unii elevi nu reușesc să-și însușească anumite cunoștințe dintr-o dată, nici ajutorul diferențiat ce ar trebui să li se acorde și nici un spațiu pentru activitatea elevului de *întîmpinare și completare a efortului* făcut de profesor.

Din cercetarea efectuată — bazată pe analiza lucrărilor de control, a documentelor școlare, a caietelor de notițe și de teme pentru acasă, pe discuții cu elevii și absolvenții școlii, pe lîngă mul-

---

[2] VIRGILIU RADULIAN, *Profesori și părinți. Contra insucceselor școlare*, Editura didactică și pedagogică, 1967.

[3] DUMITRU SALADE, *Contribuția metodelor la modernizarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 2, februarie 1975.

[4] ION T. RADU, *Strategia diferențierii instruirii și succesul școlar*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1975.

[5] J. PIAGET, *„Regenerarea" psihologiei în contextul aplicațiilor sociale*, „Scînteia", 1 aprilie 1970.

tiplele aspecte desprinse s-a evidențiat **interdependența dintre modalitățile de întocmire a planificării materiei, pe obiecte de studiu, și rezultatele obținute de elevi.** Din cauza caracterului formal al acesteia – în sensul de a reproduce programa, cu menționarea orelor afectate fiecărei teme, fără o analiză judicioasă a fiecărui capitol și stabilirea metodelor, procedeelor cele mai potrivite pe care le solicită, precum și activitățile practice pe care le implică obiectul respectiv, fără ca profesorul să dispună, cu timp înainte, într-un fel spus, de „filmul" desfășurării procesului de predare a întregii discipline de care răspunde – nu se poate sconta pe rezultate bune la clasă. **Ca în orice domeniu de activitate și în educație succesul școlar presupune parcurgerea obligatorie a unor etape atît de profesor cît și de elev. Mai înainte de a trece la notarea elevului, este absolut necesar să se verifice dacă s-au parcurs aceste etape și în cazul cînd elevul nu le-a parcurs – din anumite cauze – trebuie ajutat, și apoi să i se ceară să obțină rezultate bune. Educatorii trebuie să se autoverifice dacă ei înșiși nu au „sărit" cumva unele etape care constituiau obligația lor, datoria lor față de fiecare elev.** Verificînd modul în care și-au însușit elevii clasei a VII-a cunoștințele referitoare la separarea substanțelor, am constatat că un număr destul de mare de elevi se situau la un nivel scăzut. Căutînd cauzele acestei situații, am observat că în predare ne mulțumisem numai cu demonstrațiile, sărind etapa experiențelor, pe grupe de elevi. Am revenit asupra temei respective prin experiențe de laborator și situația s-a schimbat simțitor, încît numai o singură elevă a obținut notă sub limită. Ajutînd-o în continuare, a reușit să efectueze singură experiențele și ca urmare la a treia lucrare de control a obținut nota 8 (opt). Considerăm că pentru a ști cum să-i ajutăm mai bine pe elevi trebuie să le cunoaștem bine și mediul familial, prietenii, condițiile de acasă, factorii de influență etc., aceasta nefiind o atribuție în exclusivitate a dirigintelui ; planificarea ca instrument de lucru pentru fiecare profesor, trebuie să cuprindă și acest aspect al cunoașterii și caracterizării fiecărui elev. De asemenea, trebuie creat un climat care să favorizeze lupta permanentă împotriva mediocrității. Unii elevi se mențin ani de zile la nivelul notelor 5, 6 și, treptat, încep să creadă atît ei, dar ceea ce este foarte grav – chiar și profesorii lor – că nu pot fi decît mediocri. Fiecare om poate și trebuie să tindă spre idealul meseriei pe care o practică. „Toți oamenii muncii sînt chemați să-și perfecționeze modul de a lucra, să-și ridice calificarea pentru a executa produse de cea mai bună calitate, competitive, care să răspundă celor mai înalte exigențe" [6]. Dar cum va face acest lucru un elev care de mic a fost în mod sistematic convins de educatorii săi că e un mediocru ? Este necesar să le demonstrăm, să-i convingem pe acești elevi că pot mai mult.

În primul rînd, este necesar să evităm de a le cere elevilor prea mult odată și să urmărim ridicarea randamentului școlar prin cîștigarea fiecărui succes pas cu pas. Cunoscînd temeinic elevii vom ști cît și cum să le cerem, ridicînd treptat nivelul acestor cerințe pe măsură ce i-am convins că pot realiza mai mult, ajutîndu-i necontenit în rezolvarea greutăților pe care le întîmpină.

Considerînd că relația dintre profesor și elev nu poate fi decît de ajutor și colaborare, am încercat să întocmim planificarea materiei (botanică, clasa a V-a, chimie clasa a VII-a, agricultura clasa a VI-a etc.), în așa fel, încît prin aplicarea ei, fiecare elev să se simtă un coparticipant în desfășurarea lecțiilor.

Mai întîi am stabilit scopurile fundamentale pe planul procesului instructiv-educativ, pe care aveam să le urmărim în anul de studiu (clasele menționate), determinate de conținutul disciplinelor respective și am găsit algoritmi – folosindu-ne de elemente de problematizare și modelare –, care conduceau elevii treptat spre formarea unor convingeri. Acești algoritmi puneau și unele semne de întrebare la care găseam răspunsuri abia în anii viitori ; astfel s-au „legat" nu numai trimestrele ci și anii de studiu între ei, ajungîndu-se treptat la posibilitatea înțelegerii de către elevi a fenomenelor naturale, a mediului înconjurător, în mod științific. În caietele de notițe, concepute pentru toată durata școlarizării, elevii au păstrat acele teme, care sintetizau materia fiecărui an, dar conțineau și elemente de sprijin pentru anii viitori. Algoritmii au constituit un mod de a parcurge – în cadrul recapitulării – esența materiei unui trimestru, evitîndu-se supraîncărcarea elevilor.

Apoi am acordat un spațiu în planificare, atît pentru activitatea profesorului cît și a elevilor, urmărind ca fiecare elev să asimileze volumul de cunoștințe prevăzut de programă. Deoarece unii elevi întîmpinau unele dificultăți în asimilarea cunoștințelor, le-am acordat posibilitatea de a-și completa golurile într-o perioadă mai mare de timp. În acest scop, în planificare, am prevăzut un spațiu în care, în dreptul numelui elevului și al temei respective, prin semne convenționale, notăm nivelul la care a ajuns. În felul acesta se poate cunoaște unde trebuie să intervenim pentru a-i aduce pe cei rămași în urmă la zi, cît și pentru a-i ajuta pe cei avansați să nu bată pasul pe loc sau să se poticnească. Am prevăzut apoi o rubrică pentru a marca succesele într-ajutorării și una pentru verificări, notare și observații. Aceasta este partea trimestrială a planificării pe lîngă cea permanentă – pe

[6] ANTON VASILESCU, *Educația patriotică, în spirit revoluționar a tineretului*, „Revista de pedagogie", nr. 12, decembrie 1975.

care o folosim pe toată durata şcolarizării — formată din următoarele rubrici : 1. Numele şi prenumele elevului ; 2. Condiţii de viaţă şi învăţătură ; 3. Direcţia principală în care trebuie acţionat de către toate cadrele didactice. (De exemplu, elevul A.L., care are defecte de vorbire, trebuie ajutat cu răbdare să şi le corecteze, fără a fi ironizat atunci cînd greşeşte). O rubrică pentru activităţile pioniereşti, făcute în sprijinul obiectului respectiv, cu mijloace specifice pionieriei, completează planificarea, care devine în acest fel un instrument de lucru de mare ajutor, completîndu-se în permanenţă în cursul desfăşurării procesului instructiv-educativ, oglindind în final, situaţia reală la care a ajuns fiecare elev. Într-o schemă rezumativă, această planificare arată astfel (vezi schema).

mari la sfîrşitul trimestrului. În realitate, elevul a fost descurajat sistematic şi nu a fost înţeles ; nu s-au căutat cauzele care îl împiedicau să-şi materializeze posibilităţile sale reale şi nu a fost ajutat să elimine aceste cauze, dar la sfîrşitul trimestrului, profesorul, renunţînd la exigenţă, l-a „salvat". Elevul a răsuflat uşurat şi a înţeles că se poate trece clasa şi fără să înveţi. Profesorul a fost, de asemenea, mulţumit, că va avea un corigent mai puţin. La acelaşi obiect, stagnarea se observă pe parcursul întregii şcolarizări.

Este evident că elevul n-a fost ajutat cu nimic să progreseze ; totuşi a fost promovat. Numai că această mentalitate este profund dăunătoare elevului atît sub aspect instructiv, cît mai ales educativ, iar documentele şcolare, aşa cum sînt concepute, „acoperă"

Numele şi prenumele	Condiţii de viaţă şi învăţătură	Direcţii în frontul educaţional comun	Succese în întrajutorare	Scopul urmărit în trim.I: Activităţi Ale profesor.: 1	2	3	Ale elevului: 4	5	6	Rezultate în explicarea şi interpretarea algoritmului	Verificări Notări Observaţii
C.S.	Bune. Părinţii intelectuali	Antrenat în întrajutorare	✱	●	●	●	●	✱	✱	✱	10/6 X 10/14 XI
S.A.	Slabe. Bolnav de nervi	Ajutor permanent		●	●	●	○ ○ ●	○ ●	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ●	

LEGENDĂ :
✱ = rezultate deosebite
● = rezultate bune
○ = rezultate satisfăcătoare
○ = rezultate slabe

Activităţi pioniereşti în sprijinul obiectului:

Folosind acest tip de planificare, am reuşit să asigurăm (la clasele respective) succesul tuturor elevilor şi să avem un procent al elevilor cu medii de la 7 la 10 de 91%. Desigur că aceasta implică şi modalităţi diferite privind sistemul de notare, care, de ce să nu recunoaştem, prezintă serioase lacune. De exemplu, elevul T.J. este notat în sistemul tradiţional, pe parcursul unui trimestru la unul din obiectele de bază astfel :

$$\frac{8}{8.IV.}\ ;\ \frac{3}{12.IV.}\ ;\ \frac{4}{15.IV.}\ ;\ \frac{4}{20.IV.}\ ;\ \frac{8}{3.VI.}\ ;\ \frac{7}{10.VI.}$$

O asemenea situaţie, care se mai întîlneşte uneori în cataloage, ne poate duce la concluzia că elevul a făcut progrese

această stare. Nu există nici un spaţiu, nici o rubrică anume care să ceară îndreptarea situaţiei ; ascuns printre ceilalţi, un elev sau mai mulţi bat pasul pe loc, merg din insucces în insucces şi nimeni nu observă acest lucru, decît cînd se încheie media cinci, cu ajutorul unor note de „reparaţie". De asemenea, sistemul actual de notare pune elevii într-o competiţie nejustificată încă din clasa I, cu efecte negative asupra formării lor ca oameni. Apare îngîmfarea celor care au condiţii mai bune, invidia celorlalţi, se „stimulează" egoismul şi nepăsarea faţă de soarta colegilor, ba mai mult, unii elevi încep să se bucure, în secret, de insuccesele unora din „rivalii" lor !

Competitivitatea şi ambiţia notelor mari, rivalităţile absurde între copii, construite artificial de părinţii orgo-

lioşi, devin o barieră chiar şi pentru cei foarte buni ; atunci cînd au cel mai mic eşec demobilizează, se îmbolnăvesc de nevroze, care anihilează tot ce s-a creat pînă atunci. Notarea ca scop în sine nu are nici un sens, iar atunci cînd se face pentru a vîna greşeli şi a le pedepsi, efectele, desigur, nu sînt pedagogice. **Sensul unei note mici nu poate fi decît de a descoperi greşeli pentru a le îndrepta.** În acest scop, este necesar să-i antrenăm pe elevii mai buni, să le oferim în permanenţă acestora posibilitatea uneia dintre cele mai mari bucurii : aceea de a şti că prin ajutorul ce i-ai dat s-a ridicat şi colegul tău la un nivel superior de înţelegere şi cunoaştere. Şcoala noastră este un teren al colaborării, al educării elevilor în spiritul eticii şi echităţii socialiste. În ajutorarea elevilor care au avut primul insucces, un cuvînt greu de spus îl au părinţii, organizaţiile de pionieri şi U.T.C. „Întreg procesul educativ care are loc în organizaţiile revoluţionare ale tineretului, în şcoală, în cadrul altor acţiuni iniţiate de alte instituţii şi organizaţii obşteşti, are ca trăsătură distinctă educarea tinerei generaţii, a tuturor cetăţenilor ţării în spiritul principiilor umanismului revoluţionar. Aceasta presupune relaţii de colaborare, stimă reciprocă între toţi membrii societăţii..." [7]. Un exemplu în acest sens trebuie să fie dat de educatori, în primul rînd.

„...profesorul este acela căruia îi revine datoria de a asigura — prin competenţa sa pedagogică, prin iscusinţa sa de propagator al valorilor moral-politice-socialiste — întrepătrunderea organică a cunoştinţelor şi deprinderilor învăţate în şcoală cu ansamblul acţiunilor educative" [8].

Planificarea folosită de noi oferă un cadru favorabil unei notări care să corespundă nivelului real de cunoştinţe pe care îl au elevii la finele unui trimestru sau an şcolar.

Desigur că nu numai planificarea materiei pe obiecte de studiu trebuie reconsiderată, în spiritul cerinţelor învăţămîntului diferenţiat (şi în acest sens există numeroase variante, după specificul şcolii şi stilul de muncă al fiecărui cadru didactic), ci şi celelalte documente şcolare care mai au încă un pronunţat caracter formal.

În catalog, ca instrument de lucru pentru întregul colectiv didactic, ar putea fi menţionate îndrumări concrete privind modul cum ar trebui înfăptuit controlul elevilor, a felului cum s-ar putea acţiona pentru a li se asigura succesul şcolar.

Experienţa îndelungată la catedră ne-a demonstrat că succesul şcolar nu poate fi asigurat tuturor elevilor dacă nu se caută căi noi de acţiune, metode cerute de dezvoltarea şcolii în lumina documentelor de partid şi de stat, mijloace şi procedee care să poarte pecetea noului, a creativităţii şi să fie expresia unei atitudini comuniste faţă de muncă.

[7] ANTON VASILESCU, *art. cit.*

[8] ANTON VASILESCU, *Educarea tineretului în spiritul valorilor moral-politice socialiste*, „Era socialistă" nr. 23/1976.

Prolegomene pentru o cercetare hermeneutică a procesului de învăţămînt

Viorel NICOLESCU

A. Spre o abordare analitică a procesului de învăţămînt

Subliniind funcţia clarificatoare a filozofiei, Ludwig Wittgenstein aprecia că aceasta nu este pur şi simplu o teorie, ci o activitate — o muncă care constă esenţial în elucidări.[1]

Nevoia de clarificare conceptuală resimţită dintotdeauna în pedagogie face ca cercetările analitice, care încearcă să răspundă prin intermediul analizei logice unor probleme educaţionale de tipul „există un model logic general al procesului de învăţămînt independent de timp, loc sau alte circumstanţe ?" să cîştige astăzi tot mai mult teren. Iar dacă procesul de învăţămînt are o anume structură caracteristică, care se poate constitui drept suport pentru teorii, relevarea acestei structuri, în coordonatele ei fundamentale, nu se realizează printr-un proces deductiv dintr-o atare teorie, ci prin intermediul unei cercetări analitice, al unei cercetări ce vizează sintaxa logică a afirmaţiilor pedagogiei.

a. *Precizări preliminare.* Mişcarea analitică cunoaşte în general două mari orientări : analiza formală (B. Russell, L. Wittgenstein — prima perioadă, Carnap şi pozitiviştii logici) şi analiza informală (G. E. Moore, G. Ryle, L. Wittgenstein, P. F. Strawson, J. L. Austin), a căror poziţie se caracterizează prin atitudinea pe care o au faţă de limbaj. Astfel, în timp ce analiza formală apreciază că problemele clarificării conceptuale se realizează prin transpunerea în limbaje ideale artificiale, construite după rigorile ştiinţei logicii, analiza informală subliniază că acestea se pot rezolva în limitele limbajului obişnuit, prin investigarea implicaţiilor logice ale afirmaţiilor naturale.

Din punctul de vedere care ne interesează, cel al problematicii educaţionale, cîteva precizări ni se impun. Simbolurile construite de analiza

[1] L. Wittgenstein, *Tractatus Logico Philosophicus*, New York, 1955, p. 77 (4112).

formală nu pot constitui un limbaj al științei educației în întregul ei, așa cum ambiționează, dat fiind faptul că aceasta dispune atît de concepte prescriptive cît și de concepte descriptive, deci de concepte ce nu permit condensarea într-o formulă logică, cum sînt de exemplu creștere, motivare etc. Totodată, o discuție comprehensivă asupra problemelor educaționale nu poate fi abordată limitîndu-ne la termeni logici, dat fiind faptul că ea implică presupuneri, recomandări. Mai apropiată intereselor educației, analiza informală impune limbajului natural al disciplinei corectarea în expresivitate și logică. În acest sens, una din implicațiile fundamentale ale sensului expresiei — implicația contextuală — este pusă în valoare. Contextul, ca ansamblu de circumstanțe particulare este contingent sensului general al expresiei, și analiza formală în tendința ei de simplificare simbolică nu reține pentru sens rolul contextului. Dată fiind polisemia conceptelor, opinează analiza informală, se creează confuzii în întrebuințarea acestora în anume implicații logice prin interferența operativă a unor contexte diferite. Din acest punct de vedere, analiza informală apare ca o terapeutică a utilizării corecte a limbajului, astfel încît comunicarea științifică să se realizeze coerent.

Dat fiind faptul că majoritatea conceptelor fundamentale ale științei educației sînt de mare generalitate (cunoaștere, învățare, explicare) etc., unele fiind deopotrivă termeni ai limbajului de specialitate al altor discipline (filozofie, psihologie, biologie etc.), iar altele fiind deopotrivă descriptive și normative (nevoie etc.), clarificările conceptuale în direcția neutralizării ambiguităților semantice oferă un plus de validitate argumentelor pedagogice. Fără a se substitui cunoașterii factuale, realității concrete a fenomenului instructiv-educativ, așa cum din păcate s-a încercat uneori, astfel de cercetări ca analize aposteriori, fără a clădi teorii, legi sau principii educaționale noi, au meritul de a ajuta la o mai temeinică sistematizare.

b. *Relația educațională ca relație triadică.* Una din trăsăturile caracteristice pedagogiei contemporane este uriașa extensie a gamei cercetărilor și varietatea nemaiîntîlnită a soluțiilor practice și teoretice, fapt ce explică și diversitatea punctelor de vedere exprimate în încercările de definire a procesului de învățămînt.

O încercare de sinteză a acestor încercări de definire ne relevă două principale direcții hermeneutice. Astfel, conform unei prime grupe de definiții procesul de învățămînt capătă forma unei relații diadice (binare) ce sintetizează interacțiunea profesorului și a elevului. Exprimarea formalizată a acestei relații este: P (profesorul) învață pe E (elev).

Ceea ce pe bună dreptate se reproșează de către tot mai mulți cercetători unei atare determinări este faptul că, accentuînd caracterul intențional avut în vedere [2] (relația predare-învățare), ea neglijează dimensiunea curriculară a procesului de predare-învățare.

Cea de-a doua tendință hermeneutică consideră procesul de predare-învățare ca o relație între trei termeni fundamentali — persoana care învață, persoana care este învățată și ceea ce se învață (profesorul, elevul, obiectul de învățămînt). Astfel, din perspectiva cercetării a „ce este aceasta", relația educațională reflectată în procesul de învățămînt, înțeles la modul său cel mai general, apare drept o relație triadică ce se definește prin interconditionările celor trei factori esențiali considerați necesari și suficienți pentru ca actul predării-învățării să se poată realiza.

Această poziție este sintetizată de formula restrînsă : [3]

P(profesorul) învață/predă O (anume obiect de învățămînt) pe/lui E (elev) = P învață O pe E.

sau :

Î (învățămîntul) este funcție de P.O.E. = Î (P.O.E.).

Domeniul factorilor relației Î(P.O.E.) este reprezentat de :

P = acțiunile unui „obiect" (uman sau neuman), ca, de exemplu, un profesor, o mașină, o carte ;

O = cunoștințe, credințe, atitudini, valori, capacități etc.

E = comportamentul unei determinări drept elev.

Folosirea unor metode specifice (atît în funcție de obiectul de învățămînt, cît și de particularitățile elevilor), caracterul intențional și realizarea cu succes a actului predării-învățării sînt considerate implicite în relație. Căci, iacă, de exemplu, profesorul nu intenționează să inducă învățarea, relația stabilită între acesta și elev nu mai poate fi de natură educațională, ci doar de natură larg socială. În consecință, abordarea analitico-fenomenologică a procesului de învățămînt conduce la formalizarea acestuia în formula dezvoltată :

P (profesorul) învață O (obiectul de învățămînt) pe E (elev) prin M (mijloace și metode de învățămînt) pentru a se realiza S (scopul) = P învață O pe E prin M pentru S, care nu este altceva decît formula restrînsă cu termenii impliciți explicitați.

c. *Relația educațională ca relație asimetrică.* Modelul unei relații simetrice este de tipul aRb implică bRa.

Deoarece relația profesor-elev reprezintă forma obiectual-existențială a funcției de predare-învățare, unde profesorul predă și elevul învață, o conversă simetrică ar exprima faptul că elevul învață pe profesor sau, cu alte cuvinte, că relația educațională profesor-elev simultan este și nu este. În consecință, determinările cuprinse în expresia formalizată P predă O lui E rămîn aceleași în conversa E învață O de la P, fapt ce explică caracterul asimetric al relației educaționale.

d. *Relația educațională ca relație tranzitivă.* O relație este considerată tranzitivă atunci cînd, dacă aRb și bRc se implică aRc. O determinare relațională privitoare la situații de tipul „mai puternic", „deasupra" este evident tranzitivă, deoarece dacă „a" este mai puternic decît „b" și „b" este mai puternic decît „c", reiese clar că „a" este mai puternic decît „c".

Relația educațională P predă O lui E apare, la o primă examinare, în domeniul strict existențial, drept o relație intranzitivă, deoarece faptul că Ion predă O lui Petre și Petre predă O lui Pavel aparent nu implică faptul că Ion predă O lui Pavel, întrucît Pavel nu este elevul lui Ion.

Pentru relevarea caracterului tranzitiv al relației P învață O pe E trebuie să avem în vedere faptul ca în timp ce relațiile situaționale de tipul „mai puternic", „deasupra" etc. sînt relații binare (diadice), relața educațională este o relație triadică. În cadrul funcției Î (P,O,E) obiectul de învățămînt (O) joacă rolul unui factor mediator, care determină caracterul tranzitiv al acesteia. Tranzitivitatea relației educaționale se explică prin faptul că domeniul noțiunii generice „profesor" include atît prezența existențială a profesorului, cît și existența unui „profesor" care nu este prezent ca persoană fizică în fața elevului, dar care acționează asupra acestuia prin mijloace indirecte. În consecință, atîta timp cît O rămîne același în cadrul relației Ion învață pe Petre și Petre învață pe Pavel, implicația tranzitivă Ion învață pe Pavel este adevărată, actul predării realizîndu-se indirect. Numai avîndu-se în vedere aceste delimitări teoretice relația tranzitivă apare posibilă și evidentă, ilustrînd caracterul dinamic al unei procesualități culturale continue.

e. *Relația educațională ca relație individualizată.* Relația educațională reprezentată mai

[2] Vezi și I. Scheffler, *The Language of Education*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas Publisher, 1960, p. 42.

[3] Vezi printre altele Kenneth B. Henderson, *A Theoretical Model for Teaching*, în R. T. Hyman (ed.), *Contemporany Thought on Teaching*, New Jersey, Prentice-Holl, Inc. Englewood Cliffs, 1971, p. 135—140 ; W m. Oliver Martin, *Realism in Education*, Harper and Row, Publishers, New York, Evanston, and London, 1969 ; R. T. Hyman, *Teaching : Triadic and Dynamic*, în R. T. Hyman (ed.), *op. cit.*, p. 61—65 ș.a.

sus prin formula Î (P,O,E) concentrează determinările procesului de învățămînt într-un grad de maximă generalitate. În formele concrete ale procesului de învățămînt, factorii generali, esențiali, ai relației (P,O,E) capătă însă forme individualizate care, din perspectiva unor trăsături particulare și specifice ale lui P, O și E în aspectele lor existențial obiectuale, reprezintă variantele optime ale îndeplinirii funcției Î, sau, cu alte cuvinte, ale realizării obiectivelor educaționale. Astfel formula procesului de învățămînt capătă structura Î = Δ (P, O, E), în care Δ reprezintă indicele de individualizare.

Din perspectiva precizărilor de mai sus se remarcă totodată faptul că funcția Î se poate realiza în modalități diferite, condiționate de valorile indicelui Δ(i-v) care în limitele convenționale marcate de noi Δ_i — Δ_n permit realizarea funcției. În acest sens, modernizarea procesului de învățămînt ne apare totodată și ca un efort al deplasării indicelui Δ spre o valoare care să permită relației educaționale să devină în forma ei individualizată cît mai eficace.

B. „Ciclul de predare" sau interconditionările comportamentale ale procesului de învățămînt după B. Othanel Smith

Pornind de la distincția analitică făcută de Gilbert Ryle [4] între cuvintele „de sarcină", care desemnează desfășurarea unei acțiuni (alergare, căutare etc.) și cuvintele „de realizare" sau „de succes" care stipulează realizarea acțiunii (victorie, descoperire etc.), B. Othanel Smith încearcă o abordare analitică a relației educaționale predare-învățare.

Conceptul de predare, asemenea unor cuvinte ca alergare, căutare, reprezintă un cuvînt „de sarcină", în sensul că nu implică actul realizării învățării. El desemnează doar sarcina, activitatea în care este angajat profesorul, dar numai activitatea ca atare nu și realizarea optimă a scopului ei, chiar dacă intențional ea e presupusă și din perspectiva actului educațional este necesară. În urma actului predării, învățarea, deopotrivă, se poate realiza sau nu. Învățarea este cuvîntul „de realizare" corespondent predării. În sensul că ea semnifică împlinirea sarcinii marcate doar intenționel în actul predării.

Predarea, ca sistem de acțiuni ce orientează obiectul de învățămînt spre elev cu scopul de a induce învățarea, implică (consideră B.O. Smith, influențat de modelul psihologic al lui Edward C. Tolman) [5] acțiunea conjugată a trei categorii de variabile [5] :

— variabilele independente, reprezentate de comportamentul (lingvistic, performativ, expresiv) profesorului ;

— variabilele dependente, constituite de comportamentul (lingvistic, performativ, expresiv) elevului ;

— variabilele intermediare, care consistă în entități și procese postulate ca de exemplu : cunoștințele anterioare, concepțiile necesitățile interferențele și mecanismele asociative ale elevului.

Învățarea ca realizare face parte din categoria variabilelor intermediare, iar indexul expresiv al nivelului ei este reprezentat de comportamentul elevului [6].

I	II	III
variabilele independente (profesor)	variabilele intermediare (elevi)	variabilele dependente (elevi)
1. Comportament lingvistic	Entități și procese postulate	1. Comportament lingvistic
2. Comportament performativ		2. Comportament performativ
3. Comportament expresiv		3. Comportament expresiv

Interferența variabilelor modelului pedagogic construit de B. O. Smith reflectă faptul că acțiunile profesorului (variabila independentă) reprezintă factorii cauzali pentru anume entități și procese postulate ale elevului (variabilele intermediare) care determină un anume comportament al acestuia (variabila dependentă). Deoarece variabilele intermediare nu pot fi percepute direct de către profesor, acesta încearcă să le descopere deductiv din comportamentul elevului.

Inferențele relaționale ale comportamentului profesorului și elevului în procesul de învățămînt sînt sugestiv evidențiate prin analiza a ceea ce Smith numește „ciclul de predare" sau mai bine-zis „ciclul de acordare și de primire a instruirii", care are următoarea schemă simbolică [7] :

$$\| Pp \rightarrow Dp \rightarrow Rp \mid Pe \rightarrow De \rightarrow Re \| \rightarrow Pp \rightarrow Dp \rightarrow Rp \mid Pe \rightarrow De \uparrow Re \| \rightarrow Pp \rightarrow Dp \rightarrow Rp \mid Pe \rightarrow De \rightarrow Re \|$$

realizarea instruirii

Schema procesului de predare-învățare nu este altceva decît o microanaliză a modelului pedagogic ; ea pune în valoare faptul că profesorul, percepînd comportamentul elevului (Pp), caută să descopere prin inferență stările și procesele postulate la elev (Dp) și să acționeze în consecință (Rp). Pe de altă parte, perceperea comportamentului profesorului de către elev (Pe) oferă acestuia posibilitatea unei diagnoze a intereselor profesorului (De), fapt ce îl determină la o anume reacție comportamentală la acțiunile profesorului (Re).

Asemenea interconditionări ale comportamentului profesorului și elevului reprezintă o secvență a „ciclului de acordare și de primire a instruirii" care în această fază reîncepe, în sensul că acțiunile elevului determină stări și procese postulate profesorului ce conduc la acțiuni ș.a.m.d. Determinările Pp→ Dp → Rp, ce reprezintă actul predării și determinările Pe→ De→ Re ale actului primirii instrucției sînt astfel reciproce. Ciclul predării-învățării repetă această secvență pînă cînd ipotetic învățarea s-a realizat.

În consecință, comportamentul educațional cuprinde trei momente esențiale care se desfășoară cumulativ : observarea, diagnoza, acțiunea [8].

Ceea ce pune în lumină analiza modelului izomorfic conceput de B. O. Smith este faptul că problemele didacticii nu mai pot fi limitate, așa cum o atestă limbajul pedagogiei tradiționale, la aspecte legate de metode sau de principii, circumscriindu-se astfel la o viziune statică a procesului de predare-învățare. Nevoia unor reevaluări permanente ale acțiunilor profesorului, atît în funcția de caracteristicile obiectelor de învățămînt, cît și de reacțiile comportamentale specifice elevilor, impune pedagogiei contemporane căutarea unor strategii și tactici capabile să determine mutații comportamentale esențiale. Discursul educațional al profesorului nu mai poate fi prestabilit și definitiv, ci se reorganizează pe parcursul „ciclului de acordare și de primire a instruirii", în funcție de dinamica interconditionărilor comportamentale generate de acțiunile profesorului și elevului. Rolul profesorului se îmbogățește astfel cu noi responsabilități, funcția lui educațională solicitînd exersarea capacității de decizie. Totodată, modelul pedagogic al lui B. O. Smith oferă solide premise pentru închegarea unei teorii comprehensive a procesului de învățămînt, nedistorsionate de judecăți apriorice postulate ca universal valabile.

[4] G. Ryle, *The concept of Mind*, London, Hutchinson House, 1952, p. 149—152.

[5] B. O. Smith, *A Concept of Teaching*, în Ronald T. Hyman, op. cit., p. 44.

[6] *Ibidem*, p. 44.

[7] B. O. Smith, *op. cit.*, p. 45.

[8] B. O. Smith, *A conceptual Analysis of Instructional Behavior*, „Journal of Teachers Education", sept. 1963, vol. 14, p. 296.

CONCEPTUL DE UMANISM REVOLUȚIONAR

Conf. univ. dr. ION FLOREA

Umanismul ca concepție despre om și problemele sale, despre esența și condiția sa în societate, despre căile realizării personalității umane a avut întotdeauna un conținut de clasă. Umanismul burghez are un caracter abstract, fiind în același timp dezis și contrazis de antiumanismul realităților societății burgheze, așa cum democrația burgheză conține în sine propria sa negație, permanenta contrazicere.

Superioritatea umanismului marxist, revoluționar se manifestă în mai multe direcții. Mai întîi marxismul reprezintă o concepție științifică despre om și căile eliberării sale. Omul este în esența lui, conform viziunii marxiste, o ființă socială, care nu se poate împlini și realiza cu adevărat decît în și prin societate, este produsul societății în care trăiește, al relațiilor și influențelor sociale, de muncă, educative, în care își desfășoară activitatea. În mod evident, ca ființă socială, omul nu-și poate întemeia o existență liberă decît eliberîndu-se de servituțile și constrîngerile impuse de societățile bazate pe privilegii de clasă și făurind o societate lipsită de exploatare, bazată pe egalitate și principii cu adevărat umaniste. Capitalismul opune pe oameni unii altora, contrapune interesele individului celor colective. Egoismul și individualismul, principii ale moralei burgheze, sînt implicate în concepția umanismului burghez.

Dimpotrivă, socialismul apropie pe oameni pe baza principiilor colaborării, unității, solidarității, frăției celor ce muncesc. De aceea, socialismul ca umanism practic, real, este un umanism de orientare colectivistă. Așa cum se arată în Programul partidului nostru, umanismul socialist concepe realizarea fericirii personale în contextul fericirii generale, colective. Fericirea fiecăruia nu se poate realiza încălcînd dreptul la fericire și libertate al altora, ci numai în cadrul fericirii și bunăstării generale, al progresului multilateral al patriei, al asigurării și consolidării independenței naționale. Umanismul socialist, opunîndu-se umanismului burghez, promovează valorile colectivismului, solidarității, ale responsabilității, patriotismului și internaționalismului.

În raport cu alte concepții care se pretind umaniste, marxismul se afirmă nu numai ca o concepție teoretică despre om, dar asigură transformarea în fapt a

condiției sale, este și un umanism practic, real. Suprimarea exploatării omului de către om constituie premisa înfăptuirii idealului umanist, a dezvoltării libere și multilaterale a personalității umane, a eliminării oricărei forme de aliniere și desconsiderare și înjosire a omului în societate.

Alte concepții contemporane despre om transpun realizarea omului pe un plan iluzoriu, îngust eticist sau individualist. Asemenea concepții precum existențialismul, personalismul, neotomismul, rup individul de societate și proiectează realizarea personalității umane într-un cadru strict subiectiv, practic ineficient, care lasă neatinse realitățile sociale inumane, bazate pe exploatare. Acestea, oricît de critice ar fi ele, în formă, la adresa unor realități inumane, rămîn circumscrise umanismului burghez, nu depășesc conținutul acestuia.

Or, individul de cînd se naște intră în relații cu societatea, cu mediul familial, educativ, cu valorile culturale și sociale, proces în care se actualizează și realizează zestrea sa ereditară, capacitățile sale native. Individul intră într-o dublă relație cu mediul social : a) de **integrare și socializare,** de asimilare a valorilor acesteia ; b) de **diferențiere, individualizare,** de remarcare și valorificare a calităților și disponibilităților sale. Dezvoltarea personalității nu are loc altfel decît în cadrul societății, pe fondul preluării și dezvoltării valorilor ei, chiar și cînd aceasta conține și antivalori. S-ar putea spune că individul devine om prin societate, educație, prin activitatea practică, prin cultură, care de fapt îl umanizează. Omul își dezvoltă personalitatea înscriindu-se în continuitatea creației culturale a omenirii, a propriului popor. În acest cadru, școala constituie principalul factor de cultură și formare a personalității umane. Cultura are astfel un rol de diferențiere și individualizare, de punere în valoare a capacităților umane.

Umanismul — trăsătură fundamentală a politicii Partidului Comunist Român

Socialismul reprezintă societatea realizării în practică a umanismului. Omul devine scopul suprem, stînd în centrul politicii partidului și statului nostru ; satisfacerea tot mai deplină a nevoilor materiale și spirituale, afirmarea nestingherită a calităților creatoare ale personalității umane, constituie țelul fundamental al întregii activități sociale și materiale. Umanismul devine astfel un principiu al acțiunii, al strategiei și tacticii politice, care străbate ca un fir roșu Programul partidului, în toate punctele sale, toate măsurile și prevederile concrete menite să asigure făurirea celei mai drepte societăți pe pămîntul României — comunismul.

Obiectivul principal al politicii partidului și statului nostru este ridicarea continuă a nivelului de trai material și spiritual al tuturor oamenilor muncii, fapt care se regăsește în politica de ridicare continuă a retribuției minime și medii, în stabilirea unui raport rațional, echitabil între veniturile oamenilor muncii stabilite în funcție de contribuția în muncă și răspunderea socială, cît și în satisfacerea nevoilor sociale.

Un element care dă expresie profundului umanism al politicii partidului în făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate este asigurarea dezvoltării continue a învățămîntului și culturii, lărgirea orizontului de cunoaștere și pregătire profesională, științifică și tehnică.

O componentă a strategiei înfăptuirii umanismului revoluționar o constituie perfecționarea relațiilor sociale și de producție, crearea unor relații cu adevărat umane, bazate pe principiile colaborării și echității, ale respectului pentru om și demnitatea sa, față de dreptul său la fericire și libertate, pe dreptate și securitate, pe garantarea drepturilor sale politice și economice.

Profundul umanism al orînduirii noastre se reflectă și în politica marxist-leninistă consecventă de rezolvare a problemei naționale, de înfăptuire a egalității depline dintre toți cetățenii patriei, fără deosebire de naționalitate. Temelia înfăptuirii acestei egalități o constituie repartizarea rațională pe teritoriu a forțelor de producție, dezvoltarea pretutindeni a condițiilor de muncă, învățămînt și cultură, de exercitare deplină a drepturilor și libertăților cetățenești, democratice. În procesul muncii și luptei comune pentru progresul și prosperitatea patriei se întărește unitatea și frăția dintre oamenii muncii români, maghiari, germani și de alte naționalități, se forjează un nou patriotism. **Patriotismul socialist înseamnă nu numai a-ți iubi fierbinte propria patrie și a contribui la prosperitatea și progresul ei, la apărarea independenței și suveranității naționale, dar și a lupta împotriva oricăror forme de discriminare națională, împotriva naționalismului de orice fel, pentru prietenie și colaborare între oameni, presupune nu numai respectul pentru cultura și tradițiile propriului popor, pentru istoria națională, dar și pentru cultura și istoria altor popoare și sentimentele lor naționale.**

O expresie dintre cele mai grăitoare ale umanismului socialist în societatea noastră actuală este și **transformarea maselor în subiect activ al istoriei,** într-un participant la luarea deciziilor publice și dezvoltarea în acest sens a cadrului instituțional al democrației socialiste. Participarea democratică la dezbaterea liniilor politicii interne și externe, la gestiunea întreprinderilor și conducerea vieții social-politice contribuie la dezvoltarea calităților sociale, politice și morale ale oamenilor muncii, stimulează gîndirea politică vie a acestora, responsabilitatea în muncă și în îndeplinirea sarcinilor obștești și profesionale. Actul participării democratice transformă masele dintr-un obiect pasiv al istoriei într-un subiect de inițiativă și

creație, în stăpînul propriului lor destin. Într-un cuvînt, democratismul socialist contribuie la formarea omului „total" multilateral, la dezvoltarea conștiinței socialiste a maselor.

Umanismul ca valoare centrică a orînduirii noastre socialiste cuprinde totodată strategia formării și educării omului nou, direcțiile de acțiune educativă pentru dezvoltarea personalității umane, a profilului moral-politic și spiritual corespunzător valorilor promovate de societatea socialistă și comunistă. Conceptul de om nou elaborat de partidul nostru implică în mod necesar lărgirea continuă a orizontului de cunoștințe profesionale, politice, științifice și de cultură generală, însușirea tot mai temeinică a tezaurului de gîndire și experiență umană, a valorilor spirituale create de umanitate de-a lungul istoriei. „În viziunea noastră, arată tovarășul Nicolae Ceaușescu, omul nou constructor al socialismului și comunismului, trebuie să fie stăpîn pe cele mai înaintate cuceriri ale științei, ale cunoașterii umane, să se caracterizeze prin înalte virtuți politice și morale, prin pasiune pentru muncă și creație, prin îndrăzneală în gîndire și acțiune, prin cutezanța în promovarea noului în întreaga viață socială, prin fermitate în lupta pentru dreptate și adevăr, pentru înfăptuirea principiilor eticii și echității socialiste, prin hotărîrea de a lupta cu abnegație și vitejie pentru apărarea cuceririlor revoluționare, a integrității și suveranității patriei, a cauzei comunismului în patria noastră" [1].

Realizării acestui obiectiv nobil, de înaltă exigență și responsabilitate față de profilul moral-politic și spiritual al omului îi sînt subordonate toate activitățile politico-ideologice, cultural-educative și de învățămînt. În același timp, însă, acest obiectiv este implicat în toate activitățile, nu numai în cele de ordin ideologic și educative propriu-zise, ci și în cele cu caracter practic-economic, politic, juridic, artistic, științific. Partidul nostru respinge spiritul îngust tehnocratic, strict-profesionalist sau practicist, care scapă din vedere omul, scopul tuturor activităților economico-sociale. Din acest punct de vedere, „economismul" nu are ce căuta nici măcar în domeniul economic, al activității productive.

Principiul umanismului inspiră de aceea întreaga politică culturală a partidului și statului nostru, care este pătrunsă de grija pentru dezvoltarea tuturor sferelor culturii, a înnobilării personalității umane cu valorile create de poporul nostru și omenire de-a lungul secolelor. Formarea omului nou este de neconceput fără acțiunea modelatoare a culturii, pătrunsă de ideile filozofiei marxist-leniniste, ale încrederii în om și în capacitățile sale creatoare, în progresul cunoașterii și al umanității.

Rolul primordial în educarea omului nou îl are activitatea practică, munca consacrată făuririi bunurilor materiale, propășirii continue a patriei socialiste. În procesul muncii se valorifică și realizează calitățile creatoare ale individului, se călesc și consolidează caracterele puternice, se dezvoltă sentimentele responsabilității și patriotismului, prind de fapt viață principiile umanismului socialist în activitatea și comportarea fiecăruia și se realizează valorile umanismului la nivelul societății în ansamblu. **În afara muncii pentru progresul patriei și prosperității poporului, pentru asigurarea bunăstării și fericirii generale și în acest cadru a bunăstării și fericirii individului, ideea umanismului rămîne o vorbă goală, fără acoperire în fapte, sau un simplu deziderat.** Umanismul socialist, umanism revoluționar este străbătut nu numai de idealul luptei pentru un țel nobil — făurirea celei mai drepte societăți, societatea comunistă, ci este totodată **un umanism al muncii, al realizării și umanizării omului prin muncă, printr-o activitate creatoare, prin contribuția tuturor la dezvoltarea civilizației materiale și spirituale.**

În același timp, personalitatea și calitățile umane se afirmă în practica vieții politice și sociale, în procesul participării oamenilor muncii la înfăptuirea obiectivelor politicii partidului, la conducerea societății, la dialogul democratic activ, nu izolîndu-se de societate, ci comunicînd și interacționînd cu colectivitatea. Iar dezvotarea societății este cu atît mai rodnică și mai multilaterală și eficientă cu cît se creează condițiile materiale, politice și spirituale pentru afirmarea calităților și capacităților fiecăruia în armonie cu interesele și valorile societății în ansamblu.

Personalitățile umane reprezintă însă fiecare din ele unicate, plămădiri și cristalizări originale, individualizate, survenite din asimilarea experienței și valorilor culturii naționale și universale, din contribuții și valorizări proprii, din care se nasc și creațiile originale, autentice, valorile noi ale culturii. De aceea, formarea omului nou, pe măsura dimensiunilor moral-politice, culturale și spirituale ale societății socialiste multilateral dezvoltate și apoi comuniste nu poate însemna uniformizarea sau unidimensionalizarea oamenilor, așa cum mai încearcă din păcate să acuze unii autori răuvoitori la adresa socialismului, ci dimpotrivă, presupune **afirmarea plenară a personalităților diverse, fiecare unice în felul lor, cu calitățile și felul lor propriu de a fi, în spiritul comun al năzuințelor și intereselor întregii societăți, ale realizării idealului nostru comunist.**

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunerea prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, Ed. politică, București, 1976, p. 71, 72.

Valorile umanismului revoluționar se regăsesc totodată, într-o formă specifică, în politica externă a partidului și statului nostru, în consecvența cu care țara noastră apără și promovează pricipiile independenței și suveranității naționale, ale egalității depline între state, militează pentru crearea unei noi ordini economice și politice internaționale, pentru eliminarea decalajelor economice și de dezvoltare între diferitele țări și făurirea unei lumi mai bune și mai drepte, din care să dispară forța și amenințarea cu forța, amestecul în treburile interne ale altor state și națiuni și să domnească pacea și colaborarea, conlucrarea tot mai strînsă între națiuni și state.

În acțiunea largă și complexă de formare a omului nou — una din cele mai dificile sarcini ale construirii noii orînduri — partidul nostru pleacă de la valorificarea tradițiilor înaintate ale poporului nostru, dezvoltînd în noile condiții sociale valori progresiste străbune, însușiri moral-spirituale strămoșești și de la valorile generate de noile realități și relații sociale. Între valorile pozitive proprii, într-un înalt fel de a fi al poporului nostru, este și **omenia,** caracteristică de bază a poporului nostru. Omenia este o valoare moral-politică sintetică, sau mai bine zis o sumă de valori care se exprimă în felul de a fi și de a se raporta al poporului nostru la celelalte popoare și la cultură, în cerințele și exigențele față de membrii societății.

Comunistul de **omenie** — tipul uman al noii orînduiri spre care tindem să-l creștem și să-l educăm prin școală, prin întreaga activitate cultural-educativă, prin tot ceea ce făurim și construim, se înscrie în prelungirea istorică a **omului de omenie** din străbuni apreciat și luat drept model în rîndul oamenilor din popor. Comunistul de omenie potențează la nivelul sarcinilor și măreției epocii socialiste și comuniste pe care o străbatem trăsăturile morale ale omului de omenie, adăugîndu-i dimensiunile politice ale militantului politic care nu numai că respinge nedreptatea, dar luptă împotriva ei și construiește o societate bazată pe legile dreptății și echității, ale libertății și demnității umane. Omenia tradițională proprie poporului român și fiilor săi devine în noile condiții umanismul revoluționar, umanismul deopotrivă al faptei și al luptei, al acțiunii și responsabilității, al exigenței față de calitățile omului și ale mediului său de viață, educație, față de puritatea și frumusețea lor morală, dar și al intransigenței față de tot ce ar umbri profilul moral-spiritual și politic al omului pe care-l formăm.

Școlii și slujitorilor ei le revine în acest context un rol de prim ordin și de cea mai mare răspundere. Dar între valorile educației școlare și valorile vieții, ale societății nu mai există în socialism un conflict sfîșietor intern, așa cum se petrec lucrurile în societatea capitalistă contemporană, astfel încît un gînditor occidental remarca nu de mult : „Școala îi învață pe copii supunerea, virtutea, justiția, dragostea față de aproape, de adevăr și cînd acești copii devin mari și intră în viața activă ce văd ei ? Ei găsesc triumful minciunii, injustiției, concurența deșănțată, care se exprimă în zdrobirea celor slabi, succesul necinstit, batjocorirea virtuții. Dacă vor să reușească (...) în această societate trebuie făcut exact contrariul decît ceea ce se învață ca principii și ceea ce se difuzează pentru toți tinerii" [2]. Constatarea gînditorului francez nu este dintre puținele recunoașteri ale conflictului intern al culturii și valorilor ei în orînduirea burgheză contemporană, și care se adîncește pe măsura adîncirii crizei societății capialiste actuale.

Dimpotrivă, umanismul, ca și toate valorile morale ale echității, dreptății, colectivismului, responsabilității, solidarității, patriotismului și internaționalismului are și el în societatea socialistă o puternică încărcătură politică, pentru că nu este numai o valoare morală în sine, ci a pătruns puternic în viață și exprimă în același timp natura noilor relații sociale, a unei întregi politici în toate dimensiunile ei interne și externe, a tuturor verigilor și instituțiilor culturii și educației, formale și informale, a întregului climat social.

Umanismul socialist reprezintă o valoare centrică în societatea noastră tocmai pentru că acționează ca un principiu comun, unificator, atît pe planul definirii obiectivelor economico-sociale și politice, cît și în domeniul culturii și artei, al instituțiilor și activității politico-ideologice și educative, ca **scopul tuturor scopurilor.** Valorile umanismului care orientează întreaga politică internă și externă, economică și social-culturală, ideologică și educativă, demografică și ecologică a partidului și statului nostru au un rol dinamizator în dezvoltarea societății noastre și a membrilor săi.

---

[2] *Jacques Ellul, Trahison de l'Occident,* Calmann-Lévy 1975, p. 68.

ELABORAREA LUCRĂRILOR METODICO – ȘTIINȚIFICE PENTRU OBȚINEREA GRADELOR ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Conf. univ. dr. ION DRĂGAN
Universitatea Timișoara

Perfecționarea cadrelor didactice constituie una din condițiile de bază ale optimizării și modernizării învățămîntului nostru. În sistemul perfecționării cadrelor didactice lucrările metodico-științifice, pe care le elaborează candidații pentru obținerea gradului I, ocupă un loc aparte deoarece ele atestă capacitatea celor în cauză de a stăpîni metodologia investigației științifice și de a generaliza datele experienței personale într-o lucrare originală.

Din constatările făcute de către recenzenți și de către comisiile instituite în cadrul I.C.P.P.D.-urilor cu prilejul susținerii acestor lucrări se desprinde ideea unui progres în privința elaborării lor ; un progres care reflectă dezvoltarea la candidați a spiritului de răspundere pentru această muncă. Cu toate acestea, mai există suficiente carențe, în acest domeniu, care reflectă necunoașterea de către candidați a metodologiei de elaborare a lucrărilor de acest gen. Pentru eliminarea acestor deficiențe am considerat utile rîndurile ce vor urma.

Elaborarea unei lucrări – de la cele modeste ca volum (referate, comunicări), pînă la cele mai complexe (lucrările pentru acordarea gradelor etc.) – are o importanță deosebită pentru autorul ei, pentru că îl pune în situația de a se documenta teoretic (bibliografic) și practic (observații, experiențe, experimente) asupra temei alese și apoi de a-și ordona, sistematiza și clarifica ideile cu privire la acea temă. Cu un cuvînt, autorul se alege, la sfîrșitul unui asemenea travaliu cu un plus de cunoaștere în domeniul abordat. Și aceasta-i produce o deosebită satisfacție intelectuală. În afară de aceasta, cel în cauză, în urma unei asemenea munci se autoperfecționează profesional, ridicîndu-și nivelul pregătirii și sporindu-și eficiența muncii.

O primă problemă pe care o are de rezolvat cel ce elaborează o lucrare pentru acordarea gradelor didactice (gradul I) este cea a **alegerii temei.** Deși Ministerul Educației și Învățămîntului a publicat în revistele de specialitate liste bogate în teme, cu toate acestea alegerea rămîne o problemă dificilă (ca orice alegere !). Dificultatea sporește pentru cei ce nu au niște criterii temeinice (științifice) pentru a face alegerea. Unii au drept temei bibliografia cunoscută cu privire la tema aleasă : cu cît această bibliografie e mai amplă, mai vastă, cu atît tema devine mai tentantă, mai „bună" de tratat. Conducîndu-se după un asemenea criteriu, cei în cauză redactează cu ușurință zeci și chiar sute de pagini, căci redactarea – după ei – nu e altceva decît o copiere, plagiere și plastografiere a bibliografiei parcurse, care, „pusă cap la cap" (fără ghilimele, fără trimiteri) devine „lucrare personală", purtînd, în loc de numele atîtor autori, un singur nume, al candidatului la examenul de grad. Acest mod de a alege și de a redacta o lucrare este, evident, greșit și nu poate asigura nici succesul candidatului și nici satisfacția scontată.

Opus acestui mod de a gîndi alegerea temei este acela al alegerii ei pornind de la experiența personală. Cadrele didactice care au avut deosebite succese în susținerea lucrărilor de grad au ales și tratat teme din domeniul în care aveau o experiență valoroasă cunoscută și recunoscută de colegi,

de elevi, de părinții elevilor și de organele de control și îndrumare. A alege și trata o asemenea temă însemnată, în fond a-ți așterne pe hîrtie într-o manieră metodologică, propriile fapte, propriile realizări și a desprinde ideile și învățămintele ce s-au impus de-a lungul acestei experiențe. Ce poate fi mai ușor și mai frumos ?

Desigur că și în asemenea situații este nevoie de a consulta bibliografia, dar în acest caz literatura citită și citată devine un mijloc de confruntare a propriilor idei și de confirmare a lor și nu o simplă plagiere.

Încă un cuvînt cu privire la alegerea temei. Este necesar să nu alegem și să nu formulăm teme vaste pentru a căror epuizare ar trebui o viață de om și nu un an-doi cît se dă pentru elaborarea unei lucrări de grad. Pentru a nu cădea în asemenea greșeală, autorii unor asemenea lucrări ar trebui să pornească de la premisa filozofică despre **adevărul obiectiv care este inepuizabil** și ca atare să nu mai aibă ambiția de a fi exhaustivi. Temele restrînse ca formulare au avantajul de a putea fi adîncite și de aceea cei care doresc să spună ceva cu temeinicie își aleg asemenea teme, cu o formulare precisă, circumscrise cu claritate.

Etapa următoare alegerii temei este cea a **studierii bibliografiei.** Se zice că pentru a scrie bine este necesar să știi să citești bine. În această expresie cu aspect de joc de cuvinte se ascunde un mare adevăr cu privire la rolul pe care-l are bibliografia parcursă ca reactiv al energiei cerebrale. Citind bibliografia aferentă temei alese, multe din datele experienței noastre — care ni se păreau banale — dobîndesc semnificații, le înțelegem mai bine, le așternem mai ușor pe hîrtie. Apoi, citind bibliografia, evităm riscul „descoperirii Americii" la data la care ne redactăm lucrarea. Studiul bibliografiei ne asigură, de asemenea, baza de plecare de la cunoscut (ceea ce s-a scris) spre necunoscut (ceea ce scriem noi despre problemă).

În parcurgerea bibliografiei trebuie să avem în vedere următoarele categorii de literatură :

a) specialitatea disciplinei la care prezentăm lucrarea ;
b) metodica predării acestei discipline ;
c) metodica cercetării acestei discipline :
d) pedagogie generală ;
e) psihologie școlară.

Aceasta deoarece o lucrare întocmită acordării gradului I implică cunoștințe din toate aceste domenii.

În activitatea de documentare autorul e bine să știe că aceasta trebuie să fie **selectivă** (nu se poate citi tot, ci numai ceea ce este esențial și realmente valoros), **autentică** (să mergem la sursele primare și nu la comentarii), **continuă** (pînă la data încheierii lucrării) și **critică** (trecută prin filtrul interpretării personale.

Pentru ca lectura bibliografiei să fie cît mai eficientă este necesar să ne întocmim fișa de lectură (bibliografice, analitice și sintetice). Fișele întocmite corect (autor, lucrare, ediție, editură, anul apariției, pagina și conținutul sintetic sau analitic) devin — dacă sînt păstrate ordonat (în plicuri, în dosare etc.) — adevărate „bănci de date" pentru autorul lor, pe care le poate valorifica ori de cîte ori are nevoie. Lectura fără fișe este mai degrabă o plăcută (sau neplăcută) pierdere de vreme. De aceea, cei ce doresc să studieze cu randament, nu evită ca să-și însoțească lectura de însemnări pe fișe.

Bibliografia parcursă dă orizont și înțelegere **propriei experiențe,** care trebuie integrată și generalizată prin redactarea lucrării. Studierea acestei experiențe presupune că autorul stăpînește instrumentele necesare acestei operații ; autoobservația și autoînregistrarea, experimentarea, înregistrarea datelor, emiterea ipotezelor, verificarea lor, interpretarea etc. În lucrările de psihologie și în cele de pedagogie autorii găsesc studii și articole cu privire la aceste instrrmente (metode).

S-a constatat că e mai ușor să observi și să înregistrezi experiența altora decît a ta proprie. Totuși, în asemenea situații, autorul trebuie să se „dedubleze" : **a)** să lucreze și **b)** să observe propria-i activitate și s-o înregistreze cu obiectivitate.

După parcurgerea acestei etape urmează **munca propriu-zisă de redactare a lucrării,** care începe, cum e și firesc, cu **redactarea planului ei,** adică cu precizarea structurii acesteia. Întocmirea în prealabil a planului asigură înțelegerea mai temeinică a temei, facilitează redactarea ei, chiar dacă pe parcurs, sau la sfîrșit, acest plan va suferi unele modificări. Ele însă nu pot duce la „răsturnarea" planului căci, în asemenea cazuri, înseamnă că planul a fost greșit conceput.

Un plan bine gîndit și minuțios întocmit constituie un valoros ghid în munca de redactare. Lectura lui oferă apoi cititorului (recenzentului) imaginea clară asupra modului în care autorul a gîndit lucrarea, asupra ordinii ideilor sale, a succesiunii lor logice etc.

Importante sînt, de asemenea, proporția și echilibrul părților în lucrare. Lucrările în care introducerea sau încheierea sînt dezvoltate „canceros" indică carențe în gîndirea autorului, experiență săracă și penurie de idei. În fond, orice lucrare — chiar și cea mai voluminoasă — este o „compunere" și ca atare trebuie să păstreze regulile unei compuneri cu privire la părțile ei. Și acest lucru se va reflecta și în planul ei.

Redactarea propriu-zisă a lucrării este operația cea mai importantă și cea mai dificilă căci acum autorul trebuie să îmbine în mod judicios și echilibrat tezele teoretice cu datele experienței

personale. Foarte mulți autori păcătuiesc prin tratarea lor distinctă în lucrare ; adică tratează pe zeci de pagini problemele teoretice (copiate din bibliografia studiată), iar la sfîrșit „lipesc" propria lor experiență, în cîteva pagini. Este păcatul de care suferă multe lucrări ; în explicarea lui autorii afișează de cele mai multe ori o modestie de genul : „Ce era să mai spun și eu dacă alții 'au spus-o atît de bine și frumos !"

Pentru a nu se ajunge la asemenea situații nedorite și neplăcute dorim să recomandăm autorilor una din cele două modalități de redactare :

a) fie că pornesc de la niște teze teoretice pe care să le ilustreze (în cuprinsul lucrării) cu date din propria lor experiență, date însă pe care să nu le „lipească" de tezele respective, ci să le integreze logic și firesc în „urzeala" teoriei ;

b) fie să pornească de la datele propriei experiențe din care să degaje (cu ajutorul operațiilor logice) teze teoretice, concluzii și recomandări pentru practica altora.

Cel de-al doilea procedeu ni se pare mai valoros, deoarece el reflectă o gîndire metodologică științifică formată.

Oricare ar fi modalitatea de tratare, important este că în lucrare teoria și practica, tezele teoretice și datele experienței personale, să apară ca o țesătură unitară și nu ca niște corpuri străine alăturate artificial.

Utilizarea în lucrare a bibliografiei studiate. Mulți autori utilizează idei din lucrările citite fără să știe că au obligația morală (și juridică) să indice sursa bibliografică utilizată, iar cînd o fac nu știu cum să procedeze. Pentru aceștia facem următoarea precizare : cînd utilizăm din lucrările consultate, în formularea dată de autorul lor, avem datoria de a indica acest lucru intercalînd între ghilimele ideile respective ; la sfîrșitul citatului se trece o cifră care să indice : fie numărul de ordine a bibliografiei scrisă în subsolul paginii, fie numărul de ordine a operei citate, din bibliografia de la sfîrșitul lucrării (în ordinea alfabetică a autorilor). Fără aceste trimiteri, lucrarea devine, volens-nolens, o plastografiere, o copie, o pastișă și este judecată ca atare.

Cînd în lucrare sînt necesare tabele, ilustrații, grafice etc, care prin dimensiunile și volumul lor depășesc spațiul de cuprindere al paginii, ele se dau sub formă de anexe la sfîrșitul lucrării, specificîndu-se acest lucru în text.

În judecățile de valoare care le formulează cei ce recenzează o lucrare pentru acordarea unui grad didactic se are în vedere, în mod firesc, aspectul grafic și estetic al ei. Cele mai multe lucrări sînt dactilografiate și aceasta e bine căci le dă un aspect plăcut, ușor lizibil. Dar unii autori uită că nu dactilografierea e ultima operație, ci **corectarea ei.** Cînd, la susținerea lucrării, li se remarcă greșelile de punctuație, sau cele de ortografie motivează „candid" că ele „au fost făcute de către dactilografă", *ca și cînd dactilografa ar fi autoarea* lucrării. De aceea, subliniem necesitatea corectării cu atenție a lucrării, înainte de a o trimite inspectoratului sau I.C.P.P.D.-ului spre recenzare. Broșurarea (sau compactarea) unei asemenea lucrări îi aduce un plus de aspect plăcut, fără a se cădea însă în exagerări (chenare și titluri scrise cu tinctură de bronz, legarea în pînză, panglici colorate etc.) care fac ca forma să depășească conținutul lucrării.

După încheierea lucrării se trece **lista bibliografică** a operelor consultate, în ordinea alfabetică a autorilor.

În **susținerea lucrării,** operație făcută în fața unei comisii din care fac parte cu necesitate și recenzentul ei, autorul va urmări să prezinte, pe scurt, conținutul ei, dar să nu scape din vedere ipoteza (ipotezele) de la care a pornit, constatările care le-a făcut cu privire la confirmarea (sau infirmarea) ipotezei și mai ales concluziile la care a ajuns pentru munca sa de viitor și pentru a altora (căci concluziile lui trebuie să aibă forță generalizatoare). Cei mai mulți autori se străduiesc să prezinte conținutul (rezultatul) lucrării cît mai detaliat, ceea ce desigur, este greșit căci comisia nu are timpul necesar pentru a asculta toate amănuntele lucrării, avînd mai mulți candidați de audiat.

Nu ne-a stat nici în putință și nici în intenția să tratăm în mod exhaustiv problema atît de complexă a întocmirii și susținerii lucrărilor pentru obținerea gradelor didactice. (Acest lucru s-ar putea face într-o lucrare mai amplă.) Am dorit doar să punctăm cîteva idei care ne-au fost sugerate, cum spuneam, de recenzarea unor asemenea lucrări și care ar putea indica celor ce întocmesc asemenea lucrări, modul în care ar putea evita greșelile remarcate, pentru a le redacta satisfăcător.

Sugestiile și observațiile de mai sus au avut în vedere doar aspectul metodologic al elaborării unei lucrări metodico-științifice, cele de conținut fiind o problemă a specialiștilor, a conducătorului științific al fiecărei lucrări.

LICEUL INDUSTRIAL DE CONSTRUCȚII DIN BACĂU

GEORGE NESTOR

În vitrinele din cabinetul directorului – ing. Leontin Mazilu – între distincțiile și diplomele obținute de-a lungul anilor de către colectivele de elevi, se văd și cîteva chipuri umane în basorelief și frunze de ipsos de mărimi apreciabile, executate de adevărați artiști, lucrări pe care studenții de la institutele de arte plastice le-ar putea folosi oricînd pentru a-și pregăti examenele lor în cărbune. O machetă a complexului de clădiri aparținînd liceului, o altă machetă a unei construcții pentru expoziții, sau plafonul cabinetului care pare un singur element din Coloana lui Brâncuși multiplicată la infinit, de astă dată în plan orizontal, îți atrag fără să vrei atenția și te impresionează.

– Cine le-a realizat ?

– Elevii noștri, vine răspunsul directorului, rostit cu tonul cel mai firesc.

Tonul acesta nu ține să exprime modestie. Mi se pare că modestia poate caracteriza pe cineva atunci cînd făptuiește un lucru deosebit raportat la ceea ce se aștepta el sau alții să realizeze, nu cînd acel lucru naște din activitatea lui obișnuință. Or, la Liceul de construcții din Bacău se înfăptuiesc cu elevii în mod curent clădiri și obiecte care implică nu numai meșteșug și pasiune, dar și artă arhitecturală și sculpturală. De aceea, firescul din răspunsul inginerului Leontin Mazilu exprimă mai curînd siguranța și realitatea că în învățămîntul românesc se formează cadre care, prin pasiunea și pregătirea lor, se pot înrola imediat între constructorii societății noastre socialiste, conturînd de pe acum puternice detașamente sociale demne de cerințele tehnice și științifice ale viitorului. De altfel, nu au venit alți constructori să le ridice clădirile de care mai aveau nevoie (un cămin, o cantină, o bază sportivă ș.a.), ci și le-au făcut ei înșiși. Aceiași elevi își construiesc în prezent încă un cămin de 304 locuri, cu patru etaje, și nu numai atît.

Liceul industrial de construcții din Bacău are o veche tradiție. În secolul trecut, în 1889, se făcea un pod peste Bistrița. În atelierele rămase după terminarea lucrării, s-a organizat încă de atunci o școală de construcții civile, complex școlar, pînă în 1966 cînd a luat ființă Liceul industrial de construcții, așa cum se află organizat astăzi. Treapta I de 2 ani, cu 22 de clase, împreună cu treapta a II-a de 3 ani, cu 14 clase, totalizează 7 241 de elevi dintre care 55% băieți, iar 45% fete. Dintre dînșii 90% sînt veniți din mediul sătesc. Instruirea și educarea acestor copii se realizează de către 136 de cadre didactice, ingineri, maiștri, profesori de diferite specialități, pedagogi, laboranți, bibliotecare, psiholog școlar.

Două sînt profilurile pentru care sînt pregătiți elevii acestui liceu : 1) profilul construcții *cu specialitățile (a) construcții civile și industiale (zidari, dulgheri, betoniști, montatori prefabricate) ; (b) instalații (tehnico-sanitare, de încălzire curentă, de ventilație) ; (c) arhitectură și sistematizare și 2)* profilul mecanică, *cu specialitățile (a) electromecanică ; b) utilaje de construcții ; c) prelucrări prin așchiere.*

Enumerarea celor cîteva date, a specialităților și meseriilor enunțate, ar putea sugera cititorului neavenit că Liceul de construcții din Bacău poate fi asemuit cu o microuzină dintr-o povestire științifico-fantastică în care se făuresc cadre necesare sectoarelor de construcții și atît. Ar fi o profundă eroare. Cu cît cunoști mai mult complexitatea activității desfășurate în această școală, cu atît

te convingi mai mult de preocuparea susținută a cadrelor didactice de a făuri caractere în primul rînd, oameni care să corespundă propriilor lor aspirații sociale, iar pe linie profesională să răspundă cerințelor societății noastre în impetuoasă dezvoltare. Savantul de renume mondial Grigore Moisil, într-un cuvînt retransmis nu de mult la radio arăta că în viitor omul care nu va avea alt rol decît să stea în fața unor butoane, nu va ști să apese pe ele, dacă nu va cunoaște literatură, dacă nu va iubi muzica, arta în general.

Problema se pune și altfel, pentru că mai stăruie la unii oameni o părere eronată în ceea ce privește conceptul de cultură generală. Un literat, de pildă, se miră că prietenul său inginer de profesie, nu cunoaște pe Blaga, dar nu se miră de el însuși că nu cunoaște compoziția betonului, sau măcar să repare un robinet. Cadrele didactice de la Liceul de construcții din Bacău, tocmai aceasta urmăresc : formarea tînărului ca om multilateral pregătit, ca om de cultură în actualul înțeles al cuvîntului, iar aceasta este o preocupare solidară a tuturor, fie că predau tehnologia materialelor, fie că predau științele sociale.

Stăteam de vorbă cu două tovarășe profesoare, de limba română și respectiv de matematică și se punea problema dacă nu cumva, într-o școală unde predomină studiul științelor tehnice, alte discipline, umaniste de pildă, se simt copleșite.

– Deloc, a replicat profesoara de limba română. Într-o școală cu acest profil, obținerea unor bune rezultate îți oferă satisfacții mult mai mari, sporul de efort necesar îți stimulează inițiativele și ceea ce constat din proprie experiență, este faptul că tinerii care se pregătesc pentru a deveni constructori, îndrăgesc deopotrivă literatura și arta, li se dezvoltă gustul pentru frumosul practic și este firesc să fie așa. Totul este să devii tu însuți un profesor modern, să știi să te adaptezi situației de fapt prin metodele folosite. Pentru mine, de pildă, este foarte important să evit descriptivismul în predare, să folosesc problematizarea, să îndrumez elevii în direcția unei bune selecții în lectura lor particulară, să cooperez cu profesorii de alte specialități.

Mi se pare că această replică conține o adîncă înțelegere, simț de orientare, ideea convietuirii firești, a întrepătrunderii obiectelor de învățămînt de care beneficiază același colectiv de elevi. De altfel, există aci și o interdependență de măsuri, de procedee și acțiuni care concură la corelarea predării.

La nivelul școlii, o comisie de coordonare a predării studiază programele școlare și coordonează predarea diferitelor capitole, astfel încît matematica, de pildă, să poată sprijini celelalte discipline tehnice. Formele de colaborare sînt multiple : cele două bibliotecare ale liceului care mînuiesc 35.000 de volume, întocmesc bibliografii pentru diferite discipline de învățămînt și orele de dirigenție și sprijină pe elevi în pregătirea temelor ; în cercurile de matematică se creează probleme cu conținut practic, legate de specificul meseriei ; în scopul pregătirii unitare a elevilor din clasele paralele, subiectele pentru teză sînt unice ; recapitularea finală pentru anul V se face după o tematică unică, întocmită în cadrul catedrei.

Ideea cooperării se află înrădăcinată în toată viața școlii. Aspectele ei metodologice corespund și rezolvă aspectele practice ale muncii, caracterizează relațiile profesor-elevi și se concretizează în realizări care concură la buna desfășurare a învățămîntului, la modernizarea lui. Cele 12 cabinete și laboratoare sînt înzestrate în cea mai mare parte cu aparatură și mobilier executate de profesori și elevi, atît ca concepție, cît și ca execuție.

În această ordine de idei, la Liceul de construcții din Bacău, te reține în primul rînd cabinetul de învățămînt programat, conceput de directorul școlii, L. Mazilu, și realizat de maistrul Benone Ursu cu elevii anului V. El a fost vizitat de mai multe delegații din U.R.S.S., R.D.G., Franța, Ungaria, Belgia, Cehoslovacia, Anglia, nu știu însă dacă au venit să-l vadă tot atîtea cadre didactice din județele țării. Mi se pare că cineva care se ocupă pe plan central de mijloacele moderne de învățămînt, ar trebui să facă un inventar al acestor realizări, în scopul popularizării lor, a preluării bunelor experiențe.

Același lucru se poate spune despre cabinetul de construcții din incinta aceleiași școli din Bacău, cu mobilier modular în trepte, cu unele realizări de audiție, ergonomice și de design, cabinet care ar putea fi studiat ca un model de clasă pentru construcțiile de școli în viitor.

Bineînțeles că aceste eforturi comune, concretizate în mijloace care oferă foarte bune condiții de învățătură, de muncă, explică și succesele obținute de colectivele de profesori și elevi ale liceului. Dacă planul de producție (produse realizate de elevi) a fost pe 1976 (an financiar) de 1 400 000 lei, la 31 decembrie 1976 el a fost realizat la suma de 2 400 000 lei. Or, este limpede că un asemenea plan de producție, cu depășire de un milion, nu se înfăptuiește numai ca unelte, ci în primul rînd cu conștiințe, cu știință și pasiune, rezultate dintr-o instrucție și educație corespunzătoare. Argumentul pentru această ultimă afirmație este că dintre absolvenții Liceului industrial de construcții din Bacău, în primăvara anului 1975 au intrat în facultăți 75%, iar în 1976 tot 75%.

Părăsind acest liceu, un gînd îmi dădea ghes mai mult decît altele : că organizarea mai multor schimburi de experiență între școlile cu același profil ar fi o acțiune salutară.

Școala și războiul pentru independență din 1877–1878

GHEORGHE PÂRNUȚĂ
NICOLAE ANDREI

Eveniment de seamă, înscris cu litere de aur în istorie, independența de stat a țării noastre a fost — se subliniază în Programul partidului — rezultatul „luptei eroice a armatei române împotriva imperiului otoman, al voinței ferme de libertate și neatîrnare a poporului nostru, care și-a dovedit încă o dată marea capacitate de luptă"... [1]

Lupta dusă pentru neatîrnare, în 1877, a fost o continuare a bătăliilor de veacuri ale poporului nostru. Mihail Eminescu arăta, pe bună dreptate, că independența țării noastre „nu este un copil găsit, fără căpătîi și fără antecedente", că, din contră, „neatîrnarea noastră a fost pururea reală", iar „dacă ea a fost întunecată curs de o sută de ani", de către domnia fanariotă, „tradiția ei și încercările ei de a o restitui n-au încetat nicicînd" [2]. „Ar fi — adaugă genialul poet — un act de adîncă ingratitudine către strămoșii noștri dacă ne-am închipui că cu noi se începe lumea, în genere, și România, îndeosebi, că numai noi am fost capabili a avea instinctul neatîrnării, cînd, la drept vorbind, n-am făcut decît a menține... ceea ce ei au cîștigat".

Cauză scumpă și deziderat legitim ale întregului popor, independența de stat a țării noastre a fost obținută prin contribuția hotărîtoare a maselor populare [3].

Întotdeauna prezentă la marile evenimente ale poporului, școala, prin slujitorii și elevii săi, n-a lipsit nici la războiul din 1877—1878. Ea a fost prezentă, în primul rînd, prin numărul mare de ostași, ofițeri și grade inferioare care, primind știință de carte, au învățat, de la învățătorii și profesorii lor, că au datoria să-și iubească patria, să se jertfească, la nevoie, pentru libertatea și suveranitatea ei, așa cum au făcut, secole de-a rîndul, moșii și strămoșii noștri.

Educați de școală și avînd pildă eroismul înaintașilor, veteranii de la 1877 s-au avîntat cu neînfricare în focul bătăliilor uimind pe străini, martori ai acestei strălucite epopei. „Niciodată n-aș fi crezut să văd atîta bravură la o trupă care, pînă atunci, n-a cunoscut focul... Armata română merită a fi pusă

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism* Ed. politică, București. 1975, p. 34.

[2] „Timpul", 1880, nr. 29 (19 februarie)).

[3] Se apreciază că numai valoarea obiectelor donate pentru ostașii aflați pe cîmpurile de luptă se ridică la 9 247 000 lei. La aceasta se adaugă : 1 212 661,50 lei — pentru procurarea de armament, 11 227 098 lei — vaolarea obiectelor rechiziționate pentru nevoile trupelor etc. Numărul morților, răniților și al dispăruților se ridică la peste 10 000 (Vezi Alexandru Pencovici, *Rechizițiile și ofrandele pentru trebuințele armatei române în războiul din 1877—1878*, București, 1879, p. 40—41, 66—67).

lîngă orice armată a Europei", scria atunci corespondentul ziarelor „Band" din Berna și al „Gazetei de Chicago" [4].

Educat de școală în spiritul dragostei nețărmurite față de patrie, caporalul Pastia Ion din regimentul 5 infanterie, la numai 17 ani, a intrat în focul bătăliei. Înrolat voluntar, în coloana de asalt, a murit eroic, pe brațele fratelui său, C. Pastia, doctorand de la Montpellier [5].

Elev al școlii craiovene, George Lecca [6], fiul profesorului și pictorului revoluționar de la 1848, transilvăneanul Constantin Lecca, s-a acoperit de glorie în luptele de la Vidin, comandînd escadronul de călărași din regimentul 2 infanterie. [7] George Măldărescu, originar din Vîlcea, luptător la Grivița și la Rahova, în fruntea regimentului 10 Dorobanți, a fost, de asemenea, elev al școlii craiovene. Fiul învățătorului Ion D. Petrescu, comisar de propagandă al guvernului revoluționar de la 1848, Brutus Petrescu învățase carte la școala din Rucăr-Muscel și apoi la Liceul „Matei Basarab" din București. Înrolat în armată, ca genist, a luat parte la capitularea Plevnei, după care a murit răpus de tifos.

Elevi ai gimnaziului din Botoșani au fost Ion Elefterescu, căzut pe cîmpul de bătălie în august 1877 și Mihail Romano care, în fruntea companiei sale, a luat parte, în ziua de 30 august 1877, la atacul asupra redutei de la Grivița, unde a căzut vitejește, lovit de gloanțele dușmane. „În cartea eroilor de la Grivița — scria gazeta „Dorobanțul" — numele căpitanului Romano Mihail va străluci alături cu al maiorului Sonțu și al celorlalți viteji apărători" [8]. La aceeași școală din Botoșani a învățat și Sabin Gheorghe, decorat cu „Virtutea militară" pentru eroismul de care a dat dovadă în luptele de la Rahova din 27 august 1877.

Cunoscut veteran, generalul Al. Candiano-Popescu a primit primele cunoștințe de carte și a învățat cum să-și facă datoria față de țară la școala din Ploiești. Amintind de faptele de arme săvîrșite de ostașii români, un corespondent al unui ziar rus scria la Grivița, în ziua de 4 septembrie 1877, că : „...maiorul Candiano-Popescu, membru al parlamentului și doctor în drept, comandantul batalionului 2 de trăgători români, a fost președinte al Republicii Ploiești în timpul revoluției ; în aceste zile, a primit decorația „Sf. Gheorghe", pe care o poartă la piept. Mi se pare — scria, în continuare, același corespondent — că este primul român care a primit această decorație" [9].

Elev al Liceului „Sf. Sava" din București a fost Ion Corvin, mort în ambulanță, la Turnu Măgurele, în 1878. Cu doi ani mai înainte (1876), el făcuse parte din ambulanța trimisă în Serbia, în cadrul Societății de Cruce Roșie. Pentru zelul de care a dat dovadă fusese decorat de principele Milan al Serbiei cu Crucea Tacovei [10].

Mulți dintre cei care s-au distins în lupte la 1877 au fost elevi ai școlilor militare din București și din Iași. Dintre aceștia, amintim, în primul rînd, pe eroul George Sonțu, mort la asaltul Griviței. Despre el se spune că, de fiecare dată, înainte de începerea atacului, își îmbărbăta ostașii cu cuvintele : „Băieți, să aveți curaj ! Cine va fi să moară, va muri și aici, cum moare și acasă. Și apoi, dacă zilele ne vor fi numărate, mai bine să murim aci, luptînd ca viteji, pentru Patrie". Lovit de un obuz în gît, el continua să-și îmbărbăteze ostașii, strigîndu-le cu ultimele puteri : „Înainte, copii !" [11]

Merită să fie amintit, de asemenea, numele căpitanului Merișescu Constantin, care, pentru faptele sale de vitejie, a fost citat prin ordin de zi de generalul maior baron Meyendorff, la Rahova, în ziua de 10 noiembrie 1877 : „...Ofițeri și soldați ! În urma acestei frumoase conduite a căpitanului Merișescu, îmi fac o datorie de onoare — scria, între altele, generalul rus — a-l da prin ordin de zi, pe dînsul și batalionul întreg" [12]. Paginile de eroism ale elevilor școlilor militare sînt numeroase. Aici ne-am referit numai la acești doi veterani.

La războiul din 1877-1878 au luat parte și numeroși elevi din gimnazii și licee, unii dintre ei aparținînd teritoriilor românești vremelnic ocupate. Astfel, spre a se înrola voluntari, elevi de liceu din Bucovina au trecut granița clandestin, venind pînă în Oltenia mai mult pe jos. Ca și ei, mulți tineri ardeleni au trecut granița pe ascuns, mînați de dorința fierbinte de a lupta alături de frații lor de dincoace de Carpați pentru cîștigarea neatîrnării țării. Prefectura județului Muscel raporta Ministerului de Interne, la 26 mai 1877, că „încă doi tineri" din Făgăraș „au intrat în țară, prin poteci, fără pașapoarte", spre a se înrola în armata ro-

---

[4] N. ADĂNILOAE și I. G. CUPȘA, *Războiul pentru independența națională a României, 1877—1878*, București, 1967, p. 50.

[5] GH. BEJANCU, I. CEAUȘESCU, V. MOCANU, C. OLTEANU, *Asalt la redute*, București, 1969, p. 28.

[6] *O pagină glorioasă din campania 1877—1878*, în „Arhivele Olteniei", an VIII, iulie-decembrie 1939, p. 487—488.

[7] Pilda sa va fi urmată, în primul război mondial, de ce doi fii ai săi : căpitanul de artilerie Haralamb (apreciat poet și dramaturg) și maiorul de cavalerie Octav.

[8] „Dorobanțul", 1878, nr. 143 (9 aprilie).

[9] *Pagini din lupta poporului român pentru independență națională*, București, 1967, p. 3.

[10] N. ADĂNILOAE și I. G. CUPȘA, *op. cit.*, p. 210.

[11] *„Războiul"*, 1877, nr. 60 (21 septembrie).

[12] Arhivele Statului, București, M.St.M., dosar 114 a/1877, f. 6 ; vezi și *Documente privind istoria României. Războiul pentru independență*, vol. VII. București, 1954, p. 640.

mână. „Ei au arătat că zilele acestea au să vină în țară și alți tineri“ [13].

Documentele atestă că la Plevna, Vidin și Smîrdan au participat, ca voluntari, numeroși studenți bucovineni, membri ai societății „Arboroasa“. În luptele de la Vidin s-a distins, de asemenea, Alexandru Chibici-Rîvneanu, cunoscut prieten cu Mihail Eminescu [14].

Din raportul prefectului de Dolj, I. N. Titulescu, aflăm că „îmbucurătoarea știre“, referitoare la căderea Plevnei, a produs o bucurie „de nedescris“ în rîndul elevilor Colegiului din Craiova. În raport se arată că, în seara zilei de 29 noiembrie 1877, elevii Colegiului au organizat „o manifestațiune“, parcurgînd străzile orașului cu torțe și stindarde tricolore și cu „muzica în cap“, „în aclamațiile cele mai vii“ ale orășenilor. După aceea, înapoindu-se la liceu, au întins o horă care a ținut pînă seara tîrziu. Serbarea a continuat și a doua zi [15].

Entuziasmul tineretului era mare. Într-o scrisoare trimisă din Viena, la Marele Cartier General al armatei, la 30 noiembrie 1877, aflăm că tînărul Vladimir Zancov, fiul lui A. Zancov din București, a părăsit băncile școlii de aici și, „chemat la drapelele patriei sale“, s-a prezentat pe front. El era elev al Școlii reale de Stat Cezaro-Crăiască Schottenfeld și, după cum arată directorul acestei instituții, își cîștigase „într-un înalt grad“ stima și „afecțiunea generală“, prin purtarea sa exemplară și prin „progresele“ ce le obținuse la învățătură. Fiind îngrijorat de soarta lui, directorul școlii, I. O. Stein, încheia scrisoarea cu următoarele cuvinte: „Dacă mai este printre cei vii, direcția, profesorii și elevii îi trimitem multe salutări prietenești și felicitări“ [16].

Documentele vremii menționează și numele profesorului de istorie al Colegiului din Craiova, C. Olteanu, care, în timpul războiului pentru independență din 1877, a îndeplinit înalta funcție de comandant al „Gărzilor naționale“ din Oltenia, avînd gradul de colonel. Este de reținut că profesorul C. Olteanu era transilvănean, născut la Reghin, nepot, după mamă, al marelui cărturar patriot Petru Maior. El a fost primul director al Școlii normale de învățători „Ștefan Velovan“ din Craiova [17].

Dintre cadrele didactice participante la războiul independenței din 1877 amintim pe Ioan Vișoianu, învățător în Mățău-Muscel, pe Sava Henția (1848—1904), cunoscut pictor și profesor de desen. Alături de Nicolae Grigorescu, el a însoțit armatele noastre pe front, pictînd, în spirit realist, scene de campanie, ca „Bivuac“, „Tabăra“, „Întîlnirea“; pe Grigore Tocilescu (1850—1909), istoric, arheolog și folclorist român, fost profesor la Universitatea din București și membru al Academiei Române etc.

Din foile de zi ale unităților militare care au participat pe front n-am putut identifica alte nume de învățători și de profesori, în schimb, din rapoartele revizorilor școlari, din cererile adresate ministrului Instrucțiunii Publice sau din faptele relatate de presa vremii, rezultă că slujitorii școlii au contribuit, cu însemnate ofrande, la războiul pentru cucerirea independenței de stat a României. Armata trebuia hrănită, îmbrăcată și dotată cu armament. Avea de luptat cu un inamic numeros, încercat în războaie de cucerire și bine înarmat. Bugetul destinat de guvernul român pentru armată era neîndestulător. În aceste condiții, pentru acoperirea cheltuielilor de război a fost nevoie de contribuția întregului popor. Este de reținut că dacă peste 94% din cei căzuți pe front au fost țărani, tot ei, cei rămași acasă, au trebuit să contribuie cu boi, cai, căruțe, alimente etc. la susținerea războiului. Se cunoaște contribuția fiecărui județ la rechiziție. Din păcate, se cunoaște în mai mică măsură faptul că moșierii se sustrăgeau sistematic de la rechiziție. Într-un raport înaintat Ministerului de Interne, se intervenea ca moșierii din Muscel (Gr. Iorgulescu, N. Rucăreanu, P. Carabela, N. Sache etc.) să fie scutiți de rechiziții [18], în timp ce batalionul 2 de dorobanți, format aproape în exclusivitate din țărani, repurta victorii, ca cea de la Rahova, sub comanda maiorului Dimitrie Giurescu. Împreună cu el, au căzut pe cîmpul de luptă 140 de tineri țărani musceleni.

Pentru sprijinirea armatei aflate pe front au luat ființă, în țară, peste 40 de comitete și asociații, prin grija cărora s-au strîns bani pentru cumpărare de arme, alimente, îmbrăcăminte, pînză și scamă pentru răniți. Aproape fiecare ostaș care a trecut Dunărea a fost înarmat prin contribuția populației [19]. Pilduitoare, străbătute de un înalt simț patriotic și de un profund umanism sînt cererile învățătorilor, profesorilor și elevilor de a li se primi ofrandele pentru front. În corespondența lor, sînt evidențiate suferințele prin care trecea țara, eroismul de care dădeau dovadă, pe front, ostașii noștri.

Dosarele de arhivă cuprind numeroase cereri adresate de învățători și profesori fie revizorilor, fie

[13] Arhivele Statului, București, Ministerul de Interne, Div. Adm., dosar 5178/877, f. 11.
[14] N. ADĂNILOAE, I. G. CUPȘA, *Op. cit.*, p. 93.
[15] N. ANDREI, *Ani de lumină. Istoria Liceului „Nicolae Bălcescu“ din Craiova, 1826—1976*, Craiova, 1976, p. 110.
[16] Arhivele Statului, București, dosar 584/1877; vezi și *Documente privind istoria României*, vol. VII, p. 741.
[17] N. ANDREI, *Op. cit.*, p. 109.
[18] Arhivele Statului, București, M.A.I., dosar 38/1877, f. 22.
[19] GH. BEJANCU, ș.a., *Op. cit.*, p. 6.

direct ministerului, prin care arată contribuția bănească sau în ofrande a fiecăruia la război. Caracteristic este faptul că acțiunea pentru strîngerea ofrandelor a cuprins întreaga țară.

Între primele apeluri pentru ajutorarea răniților se înscrie cel al Comitetului românilor din Brașov, din care făceau parte și profesorii Aron Densușianu, Ion Lepădatu, Ion Popasu. „Frații noștri de dincolo — se scria în apel — puși în dura necesitate de a-și apăra cu arma averea și existența, vocea caritații vine și reclamă de la umanitate ajutor și alinare. Cu atît mai vîrtos nu va reclama această sacră voce de la noi, unde ea este, totodată, vocea sîngelui, pentru că ei sînt frații noștri ? !". Valoarea totală a contribuției celor 78 de înscriși în mai 1877 s-a ridicat la 7540 franci aur [20].

Un alt apel — semnat, între alții, și de către profesorii Gh. Bariț, Aron Densușianu, Ion Popasu, Ion Lepădatu — a fost adresat „românilor dintre Tisa și Carpați", la „june și bătrîn", la „avut și la sărac", spre a da fiecare obolul său pentru răniții de pe front : „Secole întregi au luptat frații noștri din România pentru lumină și lege contra barbarismului. Un Mircea, un Ștefan, un Mihai au trăit și au murit cu arma în mînă la porțile Europei, înfrîngînd potopul barbariei și al întunericului" — se scria în apelul lansat la 9 iunie 1877 din Brașov [21]. Încă din mai 1870, Comitetul doamnelor române din Bucovina a început a face colecte în ajutorul răniților români. Ofrandele se adunau la Natalia Hurmuzachi din Cernăuți [22].

Urmînd exemplul educatorilor lor, elevii au participat și ei, după puteri și din toată inima, la grăbirea victoriei, la alinarea suferințelor celor aflați pe cîmpurile de luptă. Astfel, la 24 ianuarie 1878, ministerul Instrucțiunii Publice era anunțat că la Slatina s-a constituit un comitet menit să sprijine acțiunea de strîngere a fondurilor destinate cumpărării de arme și că s-a și adunat suma de 1013 lei. Între cei care au contribuit au fost și elevii de la Școala primară de băieți Ionașcu, care strînseseră 17,20 lei și elevele Școlii primare de fete nr. 1, care au dăruit suma de 30,50 lei. „Împinși de sentimentul iubirii de patrie", elevii Liceului din Craiova au donat, la rîndul lor, importante sume de bani — parte proveniți din organizarea unor „reprezentațiuni teatrale" — unele articole de îmbrăcăminte și „scamă fină", pentru ajutorarea fiilor patriei care „sîngerează pe cîmpul de bătălie", luptînd pentru „independența și gloria" românilor [23].

[20] „Gazeta Transilvaniei", 1877, nr. 37, (15/27 mai).
[21] „Telegraful român", 1877, nr. 47 (16/28 iunie).
[22] „Familia", 1877, (6 mai).
[23] Numai din perioada mai-iulie 1877 ei au oferit, drept ofrandă, suma de 117,40 lei și 695 dramuri de scamă (vezi „Românul" din 5 iulie 1877).

Datele înfățișate reprezintă mărturii grăitoare ale faptului că la marea epopee a neamului românesc de la 1877, cunoscută în întreaga lume, școala a fost prezentă, atît pe front, cît și în sprijinul frontului, printr-o contribuție masivă, în bani, alimente și obiecte de îmbrăcăminte. Școala a scris atunci — prin elevii și profesorii săi — o luminoasă pagină de istorie și patriotism.

OMAGIU CENTENARULUI INDEPENDENȚEI (variante de lecții)

LOUIS ROMAN

În alt loc,
am subliniat necesitatea lichidării
uniformității lecțiilor,
șlefuirii fiecăreia dintre ele
într-atît, încît să strălucească
precum un giuvaer
și să atingă o individualitate
distinctă,
în comparație cu toate celelalte lecții,
ceea ce constituie o cale
a întipăririi pentru de-a pururi
în conștiința tinerei generații
a mesajului,
transmis de predecesori.
Studiind, în cele ce urmează,
cîteva posibilități metodice,
oferite de lecția
„Războiul pentru independența națională
a României" [1],
caut să descifrez
căile de materializare
a sugestiei menționate.

Bogatele resurse ale cabinetului

Desfășurarea evenimentelor istorice grandioase din anul 1877 se cere corespunzător plasticizată. Sînt de făcut pre-

[1] Sugestii pentru această lecție și la : C. DINU, *Momente istorice cu o deosebită semnificație în educația patriotică a elevilor*, în „Revista de pedagogie", XXIV, 5, 1975, p. 7—8, 8—9 ; GLORIA CEACALOPOL, *Lecția de istorie desfășurată în muzeu...*, în „Studii și articole de istorie", XXXII, 1976, p. 68—71.

cizările de rigoare pe harta de caracter general [2] și pe cele speciale [3]. Introducerea în lecție a fotocopiilor de documente se face fie prin proiectarea cu epidiascopul (în cazul cînd le posedăm la scară redusă) [4], fie prin studierea pe grupe de elevi (dacă le deținem în format mare) [5]. Materialul iconografic — strîns de profesor din atîtea cărți, broșuri, reviste, ziare care l-au publicat abundent în ultimii ani — se grupează în seturi, pe probleme și se utilizează, de asemenea, în maniera lucrului pe echipe ; unele piese, deosebit de sugestive, se proiectează în vederea evidențierii momentelor hotărîtoare ale narației [6]. O rezolvare interesantă este alcătuirea unui set unic de asemenea fotoreproduceri (diapozitive), ecranizate pe parcursul întregii lecții, căreia îi devin suport fundamental [7] ; atractivitatea lecției sporește mult, alte materiale didactice amplificînd și mai mult caracterul emoțional al reconstituirii.

În țesătura expunerii se introduc lesne — și cu mare eficacitate — texte din documentele mișcării muncitorești și socialiste din țara noastră [8], ale P.C.R. [9], celebre versuri și pasaje de proză beletristică [10]. În narație pot intra fragmente din publicistica istorică (referitoare la evenimente remarcabile [11], la eroi ai războiului [12] etc.). Un rol deosebit revine materialelor de istorie locală, de mare diversitate și bogăție în întreaga țară : efortul populației din satul (orașul) și județul respectiv pentru sprijinirea războiului ; ostași și unități militare din acele părți, distinse în lupte ; nume de străzi și așezări rurale, legate de victoriile noastre din 1877—1878 ; legăturile localității și ținutului cu scriitori, pictori, istorici etc., al căror nume este legat de celebrarea participării românești la războiul ș.a.m.d.

Rezultă, deci, că exprimarea plastică a evenimentelor este deservită de lucrări teoretice, hărți, documente (fotocopiate, transcrise), iconografie, materiale de istorie locală, beletristică, publicistică istorică etc. Evantaiul mijloacelor de învățămînt, în general utilizabile în cabinet, are desigur dimensiuni și mai considerabile. Sînt de adăugat totodată și cele ale altor medii educativ-instructive : muzeul, locurile legate de procesele istorice studiate etc.

Posibilitățile materialelor de investigație școlară

Dezbaterea, importantă metodă a învățămîntului contemporan, capătă forme distincte după volumul și momentul cercetării unui nou material de către elevi. Sub acest aspect, se evidențiază următoarele situații :

I. Investigația de noi procese istorice.

1. Pe baza studiului, efectuat în timpul lecției :

---

[2] D. ALMAȘ (autor), ȘT. PANDELE (cartograf), *Europa între 1871—1918 «Hartă»*, București, E.D.P., 1976, (Minist. Educ. și Înv., Oficiul centr. mijl. învăț.).

[3] V. MACIU, N. ADĂNILOAE, în *Istoria României*, IV, red. P. Constantinescu-Iași, Edit. Academiei, 1964, pl. IX—XIV (între p. 512—631) ; „Magazin istoric", IX, 5 (98), 1975, p. 55 (apud N. Popescu, *Armata română în războiul pentru independență. 1877—1878*. Buc., Edit. Militară 1972).

[4] EM. POȘTĂRIȚĂ, M. FĂNESCU , *Expoziția arhivistică a Direcției generale a arhivelor statului*, Buc., 1965, No. 20—21.

[5] În setul de fotocopii, realizat în anii trecuți de către Dir. gen. a arh. stat. se găsesc și cîteva documente referitoare la anul 1877. A se vedea și IOANA BURLACU, V. Z. TEODORESCU , *Din tezaurul arhivelor. Album de documente*, Buc., 1976 (Dir. gen. arh. stat), No. 90—98. Documentele din arhivele locale pot fi copiate, desigur, și printr-un mijloc mecanic oarecare.

[6] În același sens : *Istoria României Diapozitive*, coord. T. MUCICA, Buc., 1975 (Oficiul centr. mij. învăț., „Animafilm" — reeditare), No. 130—138. La identificarea (C. Țurcanu = Peneș Curcanul), făcută pe unul dintre diapozitive, este însă de renunțat și pentru că s-a adus o anumită informație în acest sens — M. Dragomirescu în „Magazin istoric", VII, 8 (77), 1973, p. 97 ; 12 (81), 1973, p. 94 —, dar și pentru că arta reflectă realitatea în mod mai complex.

[7] Pentru o parte a iconografiei războiului de independență, *vezi : România în războiul pentru independență (1877—1878). Contribuții bibliografice*, Buc., 1976 (Bibl. Centr. Minis. Apărării Nat.) : în lb. rom. — No. 8—11, 106, 151, 182, 242, 248 ; în lb. stră. — No. 49.

[8] *Documente privind începuturile mișcării muncitorești și socialiste din România (1821—1878)*, resp. I. POPESCU-PUȚURI, AUG. DEAC, Buc., Edit. politică, 1971, No. 349, 352 (atitudinea socialiștilor față de război) ; No. 351, 354, 356—361, 368 (ofrande pentru armată din partea lucrătorilor, precum și a tehnicienilor, inginerilor, micilor funcționari).

[9] A se vedea : *România... Contribuții bibliografice*, p. 7, No. 1—4.

[10] Pentru cea de-a trea bătălie a Plevnei (30 august 1877, de ex. M. SADOVEANU, *Opere*, vol. 2, ESPLA, 1955, p. 55—57, 59—61 (fragmente admirabile din *Luarea Griviței*) ; V. Alecsandri, *Peneș Curcanul* și G. COȘBUC, *Raport* (T. Vîrgolici, *Ecourile literare ale cuceririi independenței naționale*, Buc., „Eminescu", 1976, p. 90—91, 207 et pass.). Beletristica, precum și articole de popularizare trebuie însă folosite cu circumspecție, căci pe alocuri se strecoară inadvertențe.

[11] ST. CONSTANTINESCU, *9 mai 1877...*, în „Magazin istoric", IX, 5 (98), 1975, p. 55—56 (frumoasă prezentare a celor petrecute în acea zi la București) ; I. CUPȘA, *Setea de libertate...*, în „Scînteia", XLI, 9140, 7 mai 1972, p. 2 (narație clară și concisă despre bătălia din 30 august 1877) ; etc.

[12] R. ROSETTI, (gen.), *Moartea vitează a unor ofițeri, 1877—1878*. Buc., 1947 ; GH. BEJANCU, ILIE CEAUȘESCU, V. MOCANU, C. OLTEANU, *Asalt la redute. Eroi ai războiului pentru independență*, Buc., Ed. militară 1969 ; etc. Faptele de eroism sînt clar conturate în izvoare : *Documente privind istoria României. Războiul pentru independență*, red. M. ROLLER et al., V, Buc., Edit. Academiei, 1953, No. 1343 ; VI, 1953, No. 4, 28 etc. ; *Pagini din lupta poporului român pentru independență națională. 1877—1878...*, îngrij. N. ADĂNILOAIE, MATEI IONESCU, TR. LUNGU, Buc., Ed. politică, 1967, No. 177, 203. 209, etc.

a) Se lucrează cu materialul, comunicat în oră de către profesor.

b) De către elevi se cercetează (și) fragmente de lucrări teoretice, izvoare, studii istoriografice etc.; se consultă (și) grafice, date statistice, hărți etc.

2. (Se adaugă și) studiul, realizat înainte de lecție:

a) Elevii consultă materiale furnizate de profesor

b) sau (și) caută și cercetează materiale, indicate de el și (sau) depistate de ei înșiși.

II. Recapitularea cunoștințelor, stocate în cadrul unor lecții parcurse.

1. Se utilizează (aproape) exclusiv materialul, studiat la acele lecții.

2. Se investighează și un nou material:

a) În timpul lecției de recapitulare

b) și (sau) anterior începerii ei.

Pentru a soluționa problemele dezbaterilor este, deci, necesar a aborda, înainte de toate, pe cele ale materialelor supuse atenției elevilor. **O variantă a lecției** se realizează în cadrul situației notate sub I.1.b. În timpul orei, se dau spre studiu fragmente din discursul, rostit de M. Kogălniceanu la 9 mai 1877, prin care se exprimă clar independența țării și poziția ei politică în noul stadiu de dezvoltare în care intra [13]. Camera votează apoi o moțiune prin care „ia act că resbelul între România și Turcia, că ruperea legăturilor noastre cu Poarta și independența absolută a României au primit consacrarea lor oficială..." [14]. Se oferă, deci, elevilor un izvor istoric de maximă importanță, o piesă-cheie pentru înțelegerea evenimentelor. Discursul este însă prea lung pentru a fi oferit integral spre studiu în timpul orei. Profesorul selectează de aceea anumite pasaje, deosebit de expresive, capabile a da înțelegerea unor chestiuni nodale, asupra cărora de altminteri și atrage atenția elevilor prin **tema de lucru,** înscrisă în finalul textului:

— Care sînt sarcinile ce stau în fața României, în momentul cînd ea se proclamă independentă?

— Determinați considerentele pentru care națiunea română este în drept a solicita puterilor europene recunoașterea acestei independențe.

În cadrul aceleiași lecții mai poate fi, eventual, prezentată spre cercetare și această piesă.

[13] În ultimele decenii, a fost publicat de mai multe ori fragmentar, Integral în *Eroica 1877. Antologie* de I. ROMAN, E.P.L., 1967, p. 9—14.

[14] *Documente... independență,* II, 1952, p. 669, No. 1344.

Participarea Armatei române la operațiunea Plevna [15]

1. Asaltul din 30 august 1877:

— Efective — circa 43 000 de oameni din aproximativ 100 000, cît totalizau armatele aliate.

— Forțe și mijloace —

	Batalioane de infanterie	Escadroane de cavalerie	Tunuri
Armata română	42	30	108
Armata rusă	62	30	318

— Cucerirea puternicei redute Griviția 1 (dealtminteri, singura pe care armata otomană n-a mai putut-o recuceri).

2. Asediul ulterior al sistemului de fortificații și luptele din 28 noiembrie 1877:

— Forțe și mijloace —

	Batalionne de infanterie	Escadroane de cavalerie	Tunuri
Armata româna	45	38	118
Armata rusă	125	88	15

— Aproximativ o treime din lungimea frontului aliat.

— Aport decisiv la obținerea victoriei asupra grupării comandate de Osman pașa, care încearcă să iasă din încercuire la 28 noiembrie 1877.

Temă de lucru

— Apreciați însemnătatea aportului românesc la bătălia Plevnei, în lunile august-noiembrie 1877.

Cele cîteva date statistice urmează deci a fi interpretate de către elevi dintr-un punct de vedere fundamental.

O a doua variantă a lecției se dezvăluie prin utilizarea situației, înscrisă mai sus sub I.2.a. (studiul individual se efectuează înaintea orei respective). În acest scop, se redactează un tabel sinoptic:

Evenimentele din perioada 1875 — august 1877

Acțiuni ale Imperiului otoman	Contactele româno-ruse în vederea cooperării militare anti-otomane	Acțiuni ale României	Acțiuni ale Rusiei
1	2	3	4

[15] Pentru datele următoare: N. CIACHIR, *Unele informații privind contribuția României la eliberarea Bulgariei (1877—1878),* în „Romano-slavica", X, 1964, p. 240; L. LOGHIN, C. UCRAIN, *Plevna 1877,* Ed. militară, 1967, p. 34—35, 55, 63, 158—161. Cota parte a frontului românesc au calculat-o pe baza planșei XII (V. Maciu, N. Adăniloaie, în Istoria României, IV, 1964, între p. 622—623).

Temă de lucru

— Demonstrați rolul hotărîtor al maselor populare din țara noastră în purtarea războiului.

— Cu ce scop condiționa guvernul român cooperarea militară largă la sud de Dunăre, de stabilirea unei baze proprii de operațiuni ? (problema poate fi pusă și într-o formă mai complexă, care determină — cum a fost ea numită — o stare aparent conflictuală în mintea elevului : Așa cum observați, forțele armate românești desfășoară încă din aprilie 1877 acțiuni militare împotriva Imperiului otoman și pentru sprijinirea armatei ruse. Masiv totuși ele nu participă la operațiunile sud-dunărene decît cu începere din luna august. Cum vă explicați această situație ?).

Sistematizate pe patru coloane după coordonate distincte, evenimentele — sever selectate — sînt dispuse cronologic [16]. Și întinderea materialului, și dificultatea temei de lucru sînt simțitor crescute în comparație cu cele din prima variantă a lecției, ceea ce se explică prin împrejurarea că se urmărește atragerea elevilor la un studiu mai amplu, pregătitor pentru desfășurarea lecției următoare. Tabelul se întocmește, desigur, la nivelul de înțelegere și de efort al vîrstei celor ce li se încredințează.

La capătul celor trei materiale de investigație școlară, se impun concluzii asupra trăsăturilor lor specifice : 1) trebuie să fie fundamentale (izvoare istorice cu poziție cheie în ansamblul surselor, **summa** unor date esențiale etc.) ; 2) urmează a se distinge prin expresivitate (semnalează elevilor, cu maximum de pregnanță, elemente de profunzime ale faptelor și proceselor), 3) precum și prin conciziune (în limite spațiale modice, oferă o mare bogăție de sugestii de interpretare) ; 4) se mai adaugă și distincția netă — din punctul de vedere al volumului de lucru solicitat elevilor — între textele introduse în lecție și cele cercetate acasă. Evident, se pot pune la dispoziție — în ambele împrejurări semnalate — documente de partid, hărți tematice, mulaje, material iconografic, arheologic, numismatic etc. ; caracteristicile lor sînt în esență aceleași, cu rectificări adecvate pentru fiecare tip de materiale.

Dincolo de momentul incipient al acestei activități — confecționarea de către profesor (eventual, cu sprijinul elevilor) a materialelor [17] —, se pun numeroase alte probleme. În atenția noastră stă alegerea variantei lecției sau, cu alte cuvinte, a grupajului materialelor de investigat, a gradului lor de dificultate, ceea ce se operează în funcție de factorii diferențierii muncii didactice. Se cere apoi realizarea diversității (de tipuri de materiale, de genuri de teme de lucru, de modalități ale desfășurării dezbaterilor) la diferite lecții. Și cu aceasta am ajuns la dezbaterea propriu-zisă. În cazul primei variante a lecției (situația I.1.b.), materialele se introduc la momentul potrivit, în funcție de cunoștințele transmise, într-una din aceste forme : lectura de către profesor sau un elev, ori prin utilizarea bandei magnetice (un text) ; studiul individual de către elevi (fragmente din lucrări teoretice, izvoare etc. ; tabele, mulaje ș.a. aflate la dispoziția lor) ; proiecția (set de fotografii sau diapozitive, fragment de diafilm, grafice etc.), etc. În cazul concret al variantei I.1.b., fiecare text este cercetat de clasă în momentul specific al lecției : proclamarea independenței, respectiv bătălia de la Plevna. În timpul afectat studiului discursului lui M. Kogălniceanu, de exemplu, la fiecare din întrebările ce li s-au pus, elevii notează în maculatoare răspunsurile așa cum le apar ele pe baza lecturii. Urmează înfățișarea verbală a răspunsurilor, cu completarea și îndreptarea reciprocă de către colegi, precum și cu punctările finale ale profesorului, în care vreme fiecare elev își mai notează acele idei pe care nu le sesizase personal.

În cazul celei de-a doua variante (situația I.2.a), materialele (tabelul sinoptic, în speță) se distribuie clasei în ora precedentă, elevii pregătind acasă răspunsuri la întrebările puse. În cursul lecției, profesorul argumentează necesitatea proclamării și cuceririi independenței țării, prezintă condițiile internaționale ale evenimentului și prevederile Convenției româno-ruse din 4 aprilie 1877, după care propune elevilor să-și expună considerațiile asupra tabelului ce-l au la dispoziție. În această variantă, dezbaterilor, se poate — și trebuie — să li se acorde mai mult timp, după care sînt abordate alte elemente ale proceselor istorice ce intră în preocupările lecției.

În ambele situații, în corelație cu materialele studiate, se proiectează și imagini, care au menirea de a reconstitui pitorescul atmosferei, de a ilustra împrejurările, de a individualiza fenomenele etc. Studierea de către elevi a unor fragmente din operele lui Marx, Engels, Lenin, a unor pasaje din documentele P.C.R., din lucrările tovarășului Nicolae Ceaușescu, a unor izvoare istorice etc., aduce un plus substanțial la înțelegerea mai profundă, mai nuanțată a faptelor, la formarea concepției materialist-istorice, la educarea în spiritul patriotismului socialist și solidarității internaționaliste, a militantismului comunist. A pune pe elevi în situația de a studia, în cadrul cursului de istorie, un sistem de materiale diverse — în cabinetul de istorie (de științe sociale), la muzee sau acasă, la monumente, în excursii

[16] Tabelul sinoptic se poate întocmi pe baza cîtorva lucrări (*ibid.*, p. 587—619 ; L. LOGHIN, C. UCRAIN, *op. cit.*, p. 13—84 ; etc.). Toate datele se prezintă după stilul vechi.

[17] Sub auspiciile Oficiului central pentru mijloace de învățămînt în momentul de față se află în lucru seturi de izvoare pentru fiecare curs școlar de istorie.

etc. — este modalitatea esențială care-i apropie de situația cercetătorului, modalitate care reproduce în practica școlară, în chip condensat, fragmente ale drumului, străbătut de istoria gîndirii științifice.

Concluzii

Individualizarea lecțiilor, astfel încît fiecare să nu semene nicidecum cu oricare alta, se realizează înainte de toate prin conținutul lor problematic specific. Critica a observat însă nu o dată asemănări, datorate utilizării unor clișee lingvistice, valabile pentru reflectarea unor epoci diferite. Constatarea este parțial valabilă și în privința metodicii, ceea ce, de asemenea, s-a relevat : predomină cîteodată comunicarea profesorului, lecția observînd prea adesea preceptele tradiționale ale succesiunii elementelor constitutive (moment organizatoric, verificare, comunicare, fixare, temă pentru acasă). A aduce lecția la strălucirea unui giuvaer-unicat înseamnă a-i contura nu numai **conținutul** său caracteristic de probleme, ci și a-i găsi **forma** cea mai adecvată : expresia lingvistică, iconografică etc. ce redă culoarea epocii, demersul metodic specific.

Pentru a obține o receptare optimă din partea elevilor, aceasta este necesar. Este oare și realizabil ? Cele de mai sus impun un răspuns afirmativ, căci posibilitățile metodice ale unei lecții sînt atît de diverse, încît profesorul are la îndemînă elementele care-i îngăduie o construcție specifică, în stare a da valoare de unicat fiecărei lecții în parte. Evident, dificultățile nu sînt mici, dar nu trebuie uitat faptul că aportul esențial al fiecărui cadru didactic în plan pedagogic se materializează în constituirea cursului său personal sau — pentru a înfățișa un cadru mai larg — în elaborarea propriului stil de muncă.

Paginile anterioare mai permit o generalizare. Cu alt prilej, s-a evidențiat diferențierea metodelor și procedeelor didactice după : 1) particularitățile individului, 2) ale colectivului și 3) ale vîrstei [18]. Acum se mai adaugă : 4) diferențierea după volumul și momentul investigației unui nou material de către elevi (și, în general, după mijloacele de învățămînt utilizate), precum și 5) după mediul educativ-instructiv în care se lucrează (cabinetul, muzeul, cîmpul de luptă etc.).

[18] L. ROMAN, *Aspecte ale tratării diferențiate a elevilor în studiul istoriei*, în „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", XXV, 5, 1976, p. 6—9.

O recentă lucrare despre SPIRU HARET*

Ultimii 25 de ani ne-au furnizat o impunătoare recoltă de studii asupra lui Spiru Haret. Bibliografia impunătoare a lucrărilor consacrate personalității prodigioase a ctitorului școlii românești moderne — din 1911 pînă astăzi — s-a îmbogățit recent cu o monografie semnată de Șerban Orăscu, care marchează sărbătorirea pe plan internațional a celor 125 de ani de la nașterea lui Spiru C. Haret.

Recenta monografie caută să aducă unele contribuții biografice și științifice. Autorul acordă cîteva pagini biografiei lui Haret. Față de penultimele monografii (a lui Constantin Dinu [1] și a lui Emil Bâldescu [2]), recenta monografie aduce contribuții la genealogia bunicilor lui Spiru C. Haret și mai ales la originea de baștină a familiei Haret — întemeiate pe documente arhivistice ieșene, pe acte manuscrise ale arhivei ing. Spiru C. Haret și pe documente din Fondul Haret ce se află în prezent la Muzeul Universității București.

Socotim că monografia recent apărută rămîne, în contextul actual al cunoașterii lui Haret, o lucrare de popularizare, adresată mai ales tineretului și o frumoasă reușită grafică. Se remarcă admirabilele fotografii, în parte reproduse și în Gh. Adamescu, (vol. I. *Viața lui Spiru Haret*), după originalele de familie, parte aparținînd în prezent Muzeului Universității, parte aparținînd inginerului Radu Haret.

Perioada petrecută de Haret la Paris pentru studii este îmbogățită cu unele amănunte recoltate atît din materiale publicate, cît și din cele inedite. De asemenea, expunerea tezei de doctorat a lui Haret este mai detaliată decît la autorii monografiilor anterioare. Se face apel atît la Grande Encyclopédie, cît și la un studiu mai actual al problemelor perturbațiilor planetare ale lui J. Meffroy (Contributions a l'étude de la stabilié du système solaire, apărută în Bulletin astronomique, tome IX 1955, p. 1—224).

Cercetătorii care s-au ocupat ulterior de problema stabilității sistemelor planetare, printre care și Henri Poincaré, au constatat în expresia marilor axe termenul identificat de Haret în partea seculară a funcțiunii perturbatoare, în 1878. Se poate, deci, spune că prin Haret România se află la originea descoperirii instabilității sistemelor planetare, teza sa fiind și astăzi citată de lucrările de specialitate ca un punct de reper în dezvoltarea mecanicii cerești. De aceea, în aprilie 1976, în semn de omagiu adus memoriei lui Haret, la propunerea directorului Observatorului astronomic al Universității Harvard din Massachuttes, s-a dat numele savantului român unui crater de pe Lună.

În continuare, autorul se ocupă de cariera universitară a lui Haret și de cursurile sale, folosind atît manuscrisele de la Biblioteca Academiei R.S.R., cît și programele analitice ale cursurilor de mecanică ale Universității București.

(continuare pagina 60)

* ȘERBAN ORĂSCU, *Spiru Haret*, Editura Științifică, București, 1976,. 182 p.

[1] CONSTANTIN DINU, *Spiru Haret*, E.D.P., București, 1970, 144 p.

[2] EMIL BĂLDESCU, *Spiru Haret*, E.D.P., București, 1972, 344 p.

POSIBILITĂȚI DE DEPISTARE A COPIILOR DEFICIENȚI MINTAL DIN CLASELE MICI

M. PETEANU, M. FARKAȘ,
M. PALADE, M. POP

Problema

Depistarea copiilor de vîrstă școlară mică cu deficiență mintală și diferențierea lor de copiii cu dezvoltare mintală neafectată, dar cu simptomatologie de inadaptare școlară, este o sarcină importantă atît a serviciilor medico-psihologice de specialitate, cît și a cadrelor didactice care colaborează la aceasta. Copiii deficienți trebuie cît mai precoce depistați în vederea repartizării lor în școala ajutătoare, iar celelalte categorii candidate la eșec școlar trebuie tratate corespunzător în clasele obișnuite sau în clase de recuperare, pentru a fi aduse la nivelul normal. Menținerea copiilor deficienți mintal în școala de masă este o pierdere de nescuzat, după cum și îndrumarea spre școala ajutătoare a celor cu eșec școlar, dar normali ca structură psihică, constituie la fel o mare pierdere atît pentru individ cît și pentru societate.

Cunoașterea cauzelor care favorizează sau determină dificultățile de însușire a cunoștințelor și deprinderilor adecvate în cadrul școlii și căutarea unor modalități concrete de recuperare a copiilor cu dificultăți de adaptare școlară se impun cu deosebită necesitate. Depistarea cît mai timpurie a cauzelor eșecului școlar, urmate de măsuri de prevenire și recuperare prezintă un dublu efect. Pe de o parte, se evită tendința nejustificată științific, observată în unele cazuri, de a acorda de către învățători note de promovare tuturor elevilor pentru a evita repetența, indiferent dacă este vorba de copii deficienți mintal sau de copii normali psihic, dar cu alte condiții etiologice ale eșecului. Aceasta este o situație gravă care duce la o lărgire treptată a lacunelor în cunoștințele și deprinderile de bază ale respectivilor elevi, care nu sînt capabili prin dotarea lor deficitară să facă față cerințelor școlii obișnuite, fapt care le afectează serios dezvoltarea personalității, devenind o povară la început pentru școală, apoi pentru societate. Pe de altă parte, depistarea timpurie a cauzelor inadaptării școlare duce prin înlăturarea lor la o orientare școlară adecvată a fiecărui elev, conform particularităților sale specifice, spre tipul de școală sau clasă care să permită dezvoltarea deplină a potențialităților lor individuale.

În articolul de față prezentăm cîteva concluzii preliminarii ale unei cercetări efectuate în cîteva din școlile municipiului Cluj-Napoca realizate în perioada mai-iunie 1976, care au vizat depistarea copiilor deficienți mintal, din clasele mici, în vederea îndrumării lor spre școala ajutătoare.

Cercetările științifice, cît și experiența școlară cotidiană ne arată că deficienții mintal (în gradul debilității mintale), prezintă simptome evidente de inadaptare școlară asemănătoare cu cele ale unei serii de alți copii a căror inadaptare nu este determinată de o structură deteriorată ireversibilă a sistemului lor nervos central apărută timpuriu, ca la copiii debili mintal, ci au la bază alte cauze (boli intercurente, condiții familiale nefavorabile etc.).

Dacă această ultimă categorie de elevi cu structură intelectuală normală poate fi educată și instruită în cadrul învățămîntului de masă — în condiții speciale (clase de recuperare, asistență medico-psiho-pedagogică, logopedică etc.), categoria copiilor deficienți mintali se impune a fi depistată, diferențiată cît mai de timpuriu în vederea orientării lor spre școala ajutătoare, singura formă adecvată de școlarizare la nivelul debilității mintale.

Acest fapt rezultă pregnant din însăși definiția debilității mintale care după M. Roșca „este gradul cel mai ușor al întîrzierii mintale. Deficitul intelectual este însă suficient de pronunțat pentru a necesita, în marea majoritate a cazurilor, instruirea și pregătirea profesională în instituții speciale...“ (7, p. 13). Iar în altă parte aceeași autoare precizează că : „Trăsătura comună ...este rezultatul faptului că funcțiile psihice — în primul rînd, cele cognitive — se dezvoltă într-un ritm încetinit și rămîn la nivel mai scăzut decît la normali... Complexitatea fenomenului... apare nu numai sub aspectul variațiilor interindividuale extrem de pronunțate... ci și sub acela al dezvoltării inegale a diferitelor procese psihice...“ (idem, p. 7—8).

Diferențierea elevilor debili mintali de categoria cealaltă a elevilor cu eșec școlar este de dorit să se realizeze în colaborare cu cadrele didactice, care prin contactul zilnic cu elevii și familia lor au posibilități multiple de a cunoaște particularitățile individuale ale copiilor în toată complexitatea manifestării lor și condițiile obiective și subiective ale inadaptării școlare, dacă s-a recurs la proba școlii de masă. Aceasta presupune necesitatea cunoașterii și de către cadrele didactice a unor trăsături specifice diferențiatoare deficienței mintale în vederea dirijării lor spre comisiile de triere pentru a se confirma sau infirma prezumția lor de către specialiștii în psihodiagnostic. Aceste particularități ale copiilor deficienți mintal sînt de altfel tratate pe larg în o serie de lucrări de specialitate apărute în țara noastră (1), (5), (6), (7) etc.

Organizarea cercetării

a) Ipoteza de lucru. Pornind de la faptul că învățătorii, sesizînd eșecul școlar al unor copii, în cele mai multe cazuri îl pun pe seama debilității mintale, propunînd îndrumarea lor spre școala ajutătoare, fapt care face ca în această școală de cultură generală pentru deficienți mintal să fie cuprinși — în mod cu totul nejustificat — și copii normali din punctul de vedere al dotării intelectuale, dar cu dificultăți școlare datorate unor cauze de altă natură.

În același timp, tot din cauza necunoașterii simptomatologiei debilității mintale ușoare, mulți învățători se lasă indușI în eroare de faptul că elevii cu deficiență mintală reușesc totuși să învețe cîte ceva (să spună poezii scurte, să facă calcul aritmetic la nivelul acțiunilor concrete etc.) și de multe ori sub influența părinților să le acorde note de trecere, considerîndu-i „apți“ pentru clasa următoare, rămînînd astfel în învățămîntul de masă.

Această situație este dăunătoare atît copiilor în cauză, cît și colectivelor de clasă, căci în situația în care debilii mintali nu sînt depistați și îndrumați spre școala ajutătoare, ei nu au condiții prielnice de dezvoltare, cerîndu-li-se din partea școlii cu mult peste capacitățile lor de realizare. În plus, îl împiedică pe învățător să se ocupe în mod sistematic de restul elevilor din clasă lipsindu-i pe aceștia de toate influențele instructiv-educative de care au nevoie.

Tot așa, copiii normali ajunși în școala ajutătoare, deși „strălucesc“ la învățătură, ei sînt departe de a avea condiții adecvate pentru dezvoltare optimă.

Pentru a ajuta cadrele didactice care lucrează cu copiii de grădiniță și primele clase primare, ca să poată diferenția prezumtiv copiii inadaptați școlar, cu scopul de a-i îndruma la comisiile de specialitate (policlinicile județene de copii) pentru precizarea diagnosticului și luarea măsurilor în consecință, am organizat investigații multiple în cadrul claselor primare. Cercetările noastre vizează în final elaborarea unei metodologii adecvate pentru specialiști (psihologi) chemați să elucideze diagnosticul prezumtiv dat de cadrele didactice.

Cercetarea noastră s-a realizat de către un colectiv al sectorului de științe pedagogice, aparținînd Centrului de științe sociale al Universității „Babeș-Bolyai“ din Cluj-Napoca, în colaborare cu cadrele didactice care predau la clasele I—IV ale unor școli generale și licee din acest municipiu.

b) Metodologia cercetării și subiecții investigați

Cercetarea s-a desfășurat în două faze : În prima fază a investigației ca metodă de lucru s-a utilizat **metoda observației** elevilor ; **metoda analizei produsului** (caiete, desene etc.) ; **convorbirea cu cadrele didactice** (învățătorii și conducerea școlilor).

Au fost investigate un număr de 34 de clase I—IV cu un efectiv total de 1 099 elevi, din 5 unități școlare situate în zonele centrală și periferică ale orașului nostru.

În urma observației la clasă și a discuției cu cadrele didactice am stabilit un **lot experimental** alcătuit din elevii ce prezentau eșec școlar (128 subiecți) și unul de **control,** constituit din elevi aparținînd aceleiași clase cu lotul experimental pentru a respecta condiția identității mediului instructiv-educativ. S-a ținut evident seama și de echivalența criteriilor :

vîrsta cronologică, sex, mediul familial și nivel socio-cultural.

În faza a doua a experimentului, pentru determinarea nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor cu eșec școlar, precum și a celorlalți factori care concură la manifestarea acestui fenomen, am aplicat o serie de probe psihosociologice :

— două probe neverbale de inteligență (scara prescurtată Pintner-Paterson și matricele progresive colorate ale lui Raven) ;

— scara de inteligență verbală Wechsler (varianta WISC) ;

— în unele cazuri s-a aplicat și testul mozaic Gille, precum și probe de performanță Kohs-Goldstein ;

— o probă de motricitate fină manuală Oseretzky-Göllnitz ;

— două probe de sociometrie (o probă individuală și una colectivă) care vizau preferințele interpersonale legate de trei situații de viață în cadrul grupului mic.

Ancheta socială a fost realizată pe baza unui chestionar sociopedagogic elaborat de colectivul cercetării.

Constatări preliminarii

Pe baza analizei calitative și cantitative a datelor obținute în urma aplicării probelor sociopsihologice și confruntarea acestor indici cu informațiile furnizate prin metoda observației noastre și a cadrelor didactice, a rezultat că eșecul școlar este frecvent determinat de o complexitate de factori care concură, se suprapun și se cumulează, putînd fi pus în evidență de cele mai multe ori un factor dominant, pe care este necesar să-l cunoască și învățătorul pentru a putea efectua și a da orientare și apreciere adecvată elevilor în cauză.

Sub aspect constatativ datele investigațiilor noastre concură cu cele ale altor cercetări. Din totalul de elevi examinați, un număr de 128 (lotul experimental), deci 11,64% prezintă dificultăți școlare.

Analiza cauzelor de natură internă sau externă a eșecului școlar ne-a furnizat o primă diferențiere a elevilor respectivi în două grupe : În prima grupă au intrat copiii a căror eșec școlar este determinat de o dezvoltare mintală situată sub limita normalității. Această grupă reprezintă 33,59% din lotul experimental, iar din întreaga populație școlară investigată 3,99%. În a doua grupă se încadrează copiii cu eșec școlar determinat de alți factori decît debilitatea mintală și anume : **cauze socio-culturale familiale nefavorabile** (21,09%) ; **capacitate intelectuală mai limitată** însoțită de o dotare somato-fiziologică modestă și cu capacitate de muncă redusă, dar în limitele normalității (20,30%), **prezența bolilor cronice** (11,71%) ; **deficiențe senzoriale și parțiale nedepistate** (8,59%) ; **imaturitate școlară** (4,60%).

Datele prezentate ne arată în mod evident că nu toți copiii semnalați de către cadrele didactice ca elevi cu dificultăți serioase la învățătură prezintă și un nivel de dezvoltare mintală scăzută, deci că nu toți elevii cu dificultăți la învățătură trebuie școși din școala de masă și îndrumați spre școlile speciale. Marea majoritate a acestor elevi pot și trebuie să fie recuperați chiar în cadrul școlii de masă prin acordarea unei asistențe medico-psiho-pedagogice adecvate și diferențiate (2), (8).

Examenul psiho-sociologic a scos la iveală în unele cazuri și situația inversă, cazuri în care copiii selecționați pentru lotul de control, cu un randament școlar mediu, s-au dovedit a avea un nivel intelectual redus aproape de limita inferioară a normalului. Randamentul școlar satisfăcător al acestor elevi l-am putut explica prin conlucrarea intensă și sistematică a familiei și a școlii, asociată cu motivația pozitivă a copilului.

Datele investigațiilor sociometrice individuale și colective au scos în evidență faptul că elevii cu eșec școlar se situează la periferia colectivelor de clasă, fiind eliminați de pe planul relațiilor preferențiale reciproce intime de către copiii normali din clasele respective, fapt care agravează dezechilibrul lor emoțional, cu efect negativ asupra adaptării lor școlare.

În rezolvarea acestei probleme atît de complexe și de delicate este necesar să precizăm rolul cadrelor didactice care lucrează cu copiii mici. Pot ele pune măcar un diagnostic de prezumție al debilității mintale ? Răspunsul este greu de dat mai ales în cazul debilității mintale ușoare unde numai specialiștii pot sesiza, utilizînd un instrumentar adecvat, simptomele care diferențiază acest grad de deficiență mintală de intelectul normal de limită. Totuși, cadrele didactice nu pot rămîne indiferente în fața acestor probleme, fiind chemate primele să sesizeze specialiștii în vederea precizării diagnosticului. Ele se află concret în fața unor manifestări variate de inadaptare școlară și de viață, care trebuie cît mai repede și mai corect interpretate pentru a se putea lua măsurile cele mai eficiente de remediere.

Ignorarea acestor situații și acordarea unor note de trecere copiilor care nu satisfac cerințele minime ale programei școlare, este extrem de dăunătoare și nu este în spiritul îndrumărilor date M.E.I. privind eliminarea repetenției în ciclul primar. Această măsură trebuie înțeleasă ca un proces nu administrativ, ci cu profunde temeiuri psihopedagogice.

* Anchetele sociale au fost efectuate în colaborare cu Sw. Staniște.

Concluzii și propuneri

Chiar din aceste constatări preliminarii se pot trage unele concluzii care impun luarea unor măsuri în vederea cunoașterii copiilor și orientării lor precoce cît mai adecvate spre școala specială sau clasele de recuperare unde găsesc condițiile optime de dezvoltare. În acest sens, se pot formula cîteva propuneri concrete :

a) Tratarea adecvată de către cadrele didactice a copiilor inadaptați școlar de la apariția primelor simptome de inadaptare și sesizarea diferențelor dintre eșecul școlar cauzat de deficiența mintală sau de alți factori se diferențiază în procesul de cunoaștere a elevului și a mediului său familial.

b) Colaborarea intensă cu serviciile medico-psihologice în vederea confirmării sau infirmării diagnosticului prezumtiv de debilitate mintală pus de cadrele didactice.

c) Evitarea acordării notelor de trecere dacă elevul nu dovedește un nivel corespunzător al deprinderilor și cunoștintelor școlare (citit-scris, calcul elementar etc.) mai cu seamă la elevii suspecți sau cu diagnostic confirmat de debilitate mintală. Elevii deficienți mintal trebuie să beneficieze de o formă adecvată de învățămînt (școala ajutătoare) spre care trebuie orientați cît mai de timpuriu, atunci cînd „proba școlii de masă" a infirmat capacitățile lor de adaptare la cerințele școlii de cultură generală. În acest scop este necesară conlucrarea școlii și a familiei în interesul real al copilului.

d) Orientarea spre tipul de școală și clasă adecvată a elevilor mărește eficiența învățămîntului nu numai prin faptul că elevul primește sarcini pe măsura capacităților sale, ci și prin aceea că se ajunge la îmbunătățirea echilibrului emoțional al elevilor cu inadaptare școlară în cadrul relațiilor interpersonale stabilite pe bază de reciprocitate, micșorîndu-se numărul celor cu situație periferică în cadrul grupului.

e) Intensitatea măsurilor de informare, educare, activizare a familiei, care în etapa actuală rămîne factorul de decizie în orientarea școlară la nivelul claselor primare și care totodată poartă răspunderea formării și integrării școlare și sociale a copiilor. Familia trebuie să aibă în vedere interesele copilului și implicit ale societății.

f) Ca măsură de cea mai mare importanță socotim a fi înființarea și funcționarea claselor de recuperare și la nivelul ciclului primar, fiindcă, așa după cum se știe și cum rezultă din datele unor investigații, elevii cu dificultăți școlare sînt mult mai numeroși la începutul școlarității decît în clasele mai mari. Aceste clase trebuie să funcționeze ca sisteme deschise, cu program prelungit, cu cadre didactice special pregătite, cu efectiv redus de elevi în vederea individualizării muncii de recuperare. Sistemul propus creează condiții favorabile de instruire-educare în special al acelor elevi care prezintă carențe educative datorită mediului familial nefavorabil.

g) Elaborarea și standardizarea de către institutele de specialitate a unor probe pedagogice de cunoștințe școlare, pentru măsurarea nivelului atins în formarea deprinderilor și cunoștințelor de bază cerute de programele școlare, ținînd cont de coordonatele vîrstei cronologice și mintale ale elevilor, precum și ale sistemului și treptei de școlarizare.

BIBLIOGRAFIE

1. DRUȚU, I., KLUCSÁR, T., OBROGEA, N., PREDA, V. TĂCIULESCU, *Îndrumător psihodiagnostic stabilirea pregătirii psihopedagogice necesare reușitei în clasa I a școlii ajutătoare*, Litogr. Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj, 1973.
2. FILIPESCU, V., *Considerații privind tratarea diferențiată a elevilor din școala generală*, „Revista de pedagogie", XXV, 1, 1976.
3. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, *Studiul privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar*, M.E.I., 803, 1975.
4. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, *Studiul privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar*, M.E.I., București, 1976.
5. KLUCSÁR, T., *Inteligența școlară de limită*, Teză de doctorat, Cluj, 1974.
6. ROȘCA, M., *Specificul diferențelor psihice dintre copiii întîrziați mintali și cei normali*, E.D.P., București, 1965.
7. ROȘCA, M., *Psihologia deficienților mintali*, E.D.P. București, 1967.
8. VLAȘOVA, T. A., PEVZNER, M. S., *Despre copiii cu abateri în dezvoltare*, E.D.P., București, 1975.

MUNCA ÎN GRUP, mijloc de activizare a elevilor la lecții

Inv. Ileana BOGA
Școala generală nr. 6, Hunedoara

Activizarea elevului în procesul de predare-învățare se realizează prin folosirea metodelor și procedeelor active de lucru, fără însă a neglija importanța cunoașterii temeinice a elevilor și buna pregătire a învățătorului pentru lecție. Munca în grup se înscrie printre metodele active de lucru cu elevii și poate fi folosită atît în predare, cît și în consolidarea cunoștințelor. Este un mijloc de omogenizare a clasei, de reducere a distanțelor dintre elevi, de realizare de către toți elevii a obiectivelor prevăzute de documentele școlare.

Împărțirea elevilor pe grupuri de lucru se face în așa fel încît ele să cuprindă elevi cu niveluri de înțelegere și putere de lucru deosebite, deci componența grupului să fie eterogenă. *Grupurile au un responsabil care supraveghează* munca. O grupă nu trebuie să cuprindă mai mult de 4—6 elevi. Sarcinile pot fi unice sau pot să difere de la grup la grup și se rezolvă în clasă. În cadrul muncii în grup elevii au voie să se consulte cu privire la aplicarea soluției celei mai bune ; pot cere unele lămuriri asupra problemelor pe care nu le pot dezlega singuri ; văd stilul de lucru al colegilor ; au posibilitatea să rezolve sarcinile primite toți membrii grupului, indiferent de nivelul de cunoștințe pe care îl au ; învață să colaboreze (coopereze), fapt care îi face să știe cum se pot ajuta între ei și în afara școlii. Munca în grup este o expresie a colaborării, a spiritului tovărășesc și solidarității în muncă, temelie a prieteniei, frăției și unității între copii, a spiritului eticii și echității socialiste.

În cele ce urmează, vom descrie o lecție de gramatică (consolidare) la clasa a IV-a, în care am aplicat munca în grup. După verificarea și corectarea temei de acasă, am organizat momentul ortografic dictînd textul :

„Șeful de post îl privi cu ochii aprinși de ură.

— Spune drept, cine te-a îndemnat să vorbești contra războiului ?

— Nu m-a îndemnat nimeni.

— Nu încerca să minți, că nu-ți merge."

Am organizat apoi jocul : „Lanțul cuvintelor" cu variantele :

a) Am scris pe tablă inițialele părților de vorbire S.A.P.V. și fiecare elev a spus cîte o parte de vorbire în ordinea cerută (măr, lung, el, mergea).

b) S-a cerut ca partea de vorbire spusă de un elev (avion) să îndeplinească un anumit rol în propoziție (Avionul zboară — rol de subiect).

A urmat împărțirea clasei pe grupuri de cîte cinci elevi și repartizarea fișelor care au cuprins cîte două sarcini. Conținutul fișelor a fost diferit pentru fiecare grup. Rezolvarea s-a făcut de către elevi pe caietul de clasă. În timpul lucrului elevii și-au schimbat locul și poziția în bancă (au stat față în față), au vorbit în șoaptă, apoi au trecut la rezolvarea în scris a problemelor.

Am cerut elevilor să găsească mai multe soluții sau fiecare membru al grupului să găsească cîte o soluție.

Iată conținutul fișelor și soluționarea lor de către elevi. Soluția dată de elevi este cea din paranteză :

1. a) Subliniați părțile principale și secundare din propoziția : Omul acesta lucrează mereu bine.

b) Alcătuiți o propoziție după indicația :

S.A.P.
(Mama mea lucrează)

2. a) Completați propoziția de mai jos cu părți secundare.

Vine vacanța (Vacanța de iarnă vine în curînd)

b) Alcătuiți o propoziție în care cuvîntul **carte** să aibă rol de complement.

(În carte sînt povești)

3. a) Corectați greșelile din propoziția :

Marele premiu s-a dat celui mai bun.

b) Dezvoltați propoziția de mai jos și subliniați părțile secundare :

Vor citi (Elevii vor citi bine lecția)

4. a) Găsiți părțile principale și secundare din propoziția :

Omul stăpînește natura. Ce parte de propoziție lipsește ? (atribut).

b) Alcătuiți o propoziție după indicația :

S. A. P. C.

(Colegii mei vin de la munte)

5. a) Alcătuiți o propoziție în care complementul să fie exprimat prin substantiv, iar atributul prin adjectiv.

(Vîntul cald a topit zăpada)

b) Grupați părțile de vorbire : ac, eu, sînt, verde, citii, mi, dulce, verdele.

S.	A.	P.	V.
ac	verde	eu	cînt
verdele	dulce	mi	citii

6. a) Prin ce sînt exprimate părțile secundare din propoziția :

Familia mea primește musafiri

(pronume) (substantiv)

b) Alcătuiți o propoziție în care cuvîntul mîna să aibă rol de subiect și complement.

(Mîna blîndă a mamei mîngîie mîna copilului).

Rezolvarea sarcinilor a durat 20—25 minute. Corectarea s-a făcut prin schimbarea caietelor între grupuri, după ce modul de rezolvare a fost adus la cunoștința întregii clase de către responsabilul grupului. Sarcina de la punctul b grupul nr. 6 nu a fost rezolvată de membrii grupului, revenind clasei.

Lecția s-a încheiat cu aprecieri asupra modului de lucru. S-au evidențiat grupurile și elevii care au lucrat bine, conștiincios și au fost criticați elevii care au lucrat mai puțin. Nu s-au dat note.

Lecții de acest fel se pot organiza și la alte obiecte de învățămînt, în special la sfîrșit de capitol sau la recapitularea finală. Organizarea lor cere învățătorului o pregătire minuțioasă, tact și multă răbdare, deoarece „liniștea" clasei, poziția elevului în bancă, modul de rezolvare se deosebesc total de ceea ce se întîmplă la alte tipuri de lecții. În cadrul acestei activități este stimulată dorința de afirmare, mîndria de a arăta că fiecare știe să facă ceva, excluzîndu-se posibilitatea copierii de la colegi.

Munca în grup este o activitate interesantă, mobilizatoare, antrenantă, primită de către elevi cu plăcere. Aici toată lumea ajunge la rezultat, toți au satisfacția muncii împlinite.

(continuare din pagina 56)

Consider că activitatea științifică a lui Spiru Haret trebuia mai detaliată. Sînt atinse numai fugar diferitele lucrări și activități științifice. Problemele de învățămînt cuprind o arie întinsă în volumul lucrării, cca. 100 p. Deși asupra acestor probleme s-au scris multe sute, dacă nu mii de pagini, semnate de pedagogi cu autoritate, mai vechi sau contemporani cu noi, autorul ignorează studiile mai noi din literatura noastră pedagogică dedicată acestei mari personalități a învățămîntului românesc [3].

Autorul își întemeiază lucrarea mai ales pe opera lui Spiru Haret, ceea ce este lăudabil, pe presa pedagogică *dinainte de 23 August 1944*, dar istoriografia pedagogică marxistă este eludată complet, ceea ce constituie o mare scădere a lucrării. Este cunoscut că în ultima vreme au intervenit date și interpretări noi în valorificarea operei haretiste, fapte ignorate de Șerban Orăscu. De exemplu, monografia lui C-tin Dinu apărută în 1970 aduce valoroase contribuții la reconsiderarea obiectivă, de pe poziții strict științifice, a operei haretiene — în materie de legislație școlară, activitatea extrașcolară a cadrelor didactice, problema cea mai controversată din activitatea lui Haret.

Lucrarea lui Șerban Orăscu pune mai ales în relief pe reformatorul pedagog și pe omul de învățămînt. Lipsește cu desăvîrșire gîndirea pedagogică și, într-o oarecare măsură, sociologică a lui Haret [4]. De asemenea, ar fi putut menționa cu mai multă atenție modul în care s-a reflectat în presa progresistă activitatea lui Haret, ar fi putut consacra un capitol istoriografiei operei haretiene, ca un omagiu ce ar fi marcat sărbătorirea celor 125 de ani de la moartea savantului. Lucrarea ar fi cîștigat în prestanță dacă ar fi indicat integral bibliografia consultată.

VICTORIA POPOVICI

[3] Din literatura pedagogică recentă nu sînt pomeniți ILIE POPESCU-TEIUȘAN, CONSTANTIN SANDU, LEON TOPA, STANCIU STOIAN, CONSTANTIN DINU, EMIL BĂLDESCU, ION ORGHIDAN, ca să nu amintim decît cîteva nume mai cunoscute care au consacrat lui Haret pagini de valoroasă analiză. Capitolul pentru o cultură națională și militantă este mult mai închegat și mai complet în monografia lui Constantin Dinu, care a avut meritul de a fi adîncit acest capitol. Nici la acest capitol Șerban Orăscu nu-l pomenește pe autorul monografiei mai sus-citate, deși i-a cunoscut bine lucrarea și nici pe VICTORIA POPOVICI care a publicat materiale inedite în „Almanahul Educației", în 1973 și în 1976, despre *Spiru Haret*, precum și în alte reviste de specialitate.

[4] Nici aici autorul nu-l citează pe LEON TOPA, care în 1969 a realizat un studiu larg, documentat, la traducerea în limba română a *Mecanicii sociale* a lui Haret.

Tendințe contemporane în domeniul orientării școlare și profesionale*

Într-un timp relativ scurt, de circa un deceniu, în domeniul o.ș.p. au apărut peste 10 lucrări care dezbat aspecte diverse, teoretice și practice, ale acțiunii de orientare. Recent, după apariția ediției a II-a a *Introducerii în psihodiagnostic* (U. Schiopu) și a *Psihopedagogiei orientării școlare și profesionale*, vol. I (A. Cazangiu), editată de Facultatea de filozofie a Universității din București, o nouă lucrare de specialitate vine să îmbogățească literatura psihopedagogică din țara noastră. Prin profilul ei, recenta lucrare se deosebește de culegerile de studii apărute anterior și se înscrie în categoria studiilor de pedagogie comparată, urmărind „să analizeze comparativ situația din țara noastră — în trecut și azi — și situația actuală din alte țări, pentru a putea schița în final *sistemul (subsistemul) de orientare din învățămînt* în concordanță cu nevoile economiei noastre, cu realitățile școlare de la noi, cu anumite tradiții proprii în domeniul orientării și cu tendințele de evoluție manifestate în lume" (p. 9).

Apreciată din această perspectivă, lucrarea răspunde unei nevoi reale și acoperă un gol resimțit puternic de către mulți din cei care manifestau îndoieli cu privire la viitorul o.ș.p. Ea se adresează în special persoanelor care lucrează în învățămînt, dar poate fi consultată cu folos, deopotrivă, de către orice specialist interesat în problemele de orientare și selecția profesională. Ținînd seama de nevoile acute ale practicii, de aspectele metodologice ale o.ș.p., poate că lucrarea nu răspunde pe deplin așteptărilor celor interesați, dar avînd în vedere că lămurirea unor aspecte teoretice condiționează în acest caz progresul practicii, valoarea ei nu poate fi contestată.

Autorul își construiește lucrarea după locul pe care-l deține diversii factori ai orientării în sistemul general de o.ș.p. (școală, familie, servicii specializate, mass-media și elevi). Desigur că un asemenea mod de tratare are avantajul că îmbină precizarea locului fiecărui factor în sistem cu elemente de metodică, dar în același timp prezintă pericolul unor reluări sau pe acela al izolării factorului respectiv de context chiar dacă numai teoretic și relativ. Apoi, o asemenea structură face mai dificilă tocmai realizarea intenției lucrării, comparația componentelor sistemului nostru cu alte sisteme. Așa se explică faptul că această comparație este mai densă doar în capitolul III. *Serviciile specializate*. Dar, independent de aceste remarci mai mult de intenție, lucrarea are marele merit că furnizează specialiștilor informații prețioase cu privire la situația o.ș.p. în cîteva țări capitaliste (Anglia, Belgia, Elveția, Franța, Italia și S.U.A.) și socialiste (U.R.S.S., Bulgaria, Cehoslovacia, Iugoslavia, Polonia, Ungaria), suficient de reprezentative, după cum se observă ușor. Desigur, era greu să ofere informații la fel de consistente pentru toate problemele în primul rînd pentru că nici materialele documentare nu conțin totdeauna astfel de date.

Ce rezultă din confruntarea sistemului nostru de o.ș.p. cu altele, confruntare pe care autorul o face uneori pe baza bibliografiei, alteori pe baza unor documentări la fața locului ? Întîi, că există deosebiri esențiale nu numai între modul de organizare (concepție, metodologie, instituționalizare, personal, finalizare etc.) al o.ș.p. în țările sistemului capitalist și cele ale sistemului socialist, ci chiar și înăuntrul fiecăreia din ele. Deosebirile sînt mai puține în ce privește concepția decît cele referitoare la metodologie și mai ales la organizarea și pregătirea personalului de specialitate. În al doilea rînd, rezultă că situația țărilor socialiste, care încă se deosebesc între ele, deși pare dezavantajoasă, prezintă avantajul unei mai mari mobilități, al unor căutări rodnice și al unei apropieri mai productive a o.ș.p. de învățămînt. În sfîrșit, îl al treilea rînd, rezultă că, sub influența progreselor științei și tehnicii, o.ș.p. tinde să capete un caracter interdisciplinar tot mai accentuat. Cu toate că autorul nu este preocupat de istoricul problemei, se folosește de date istorice pentru a pleda cu mai multă convingere pentru dezvoltarea sistemului de o.ș.p. la noi. Pasionat pentru problemă și cunoscător al principalelor momente pe care le-a parcurs o.ș.p. la noi, în special după 1965, M. Ghiviriță insistă mai cu seamă asupra prezentului și asupra direcțiilor posibile de dezvoltare în perspectivă a o.ș.p. în școală (laboratoare, cabinete, comisii, personal specializat etc.). Referirile la documentele oficiale nu fac decît să întărească și să demonstreze caracterul ascendent al evoluției acțiunii de o.ș.p. în ultimii ani. Cuprinderea problemei într-un aliniat special în *Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative* nu face decît să evidențieze mai mult această idee. Dacă lucrarea ar fi cuprins și un capitol special referitor la

* Mihai Ghiviriță. *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, E.D.P., 1976.

metodologia o.ş.p. (tehnici de lucru, teste, aparate, fişe etc.) ea ar fi oferit, în special profesorilor orientatori, instrumente de lucru concrete şi mai ales posibilitatea raportării stilului lor de lucru la practica şi tehnica specialiştilor străini, acesta fiind domeniul în care se simte mai acut lipsa unor îndrumări clare şi competente.

Bazată pe o bogată şi recentă bibliografie, scrisă într-un stil clar şi convingător, tipărită în condiţii grafice plăcute, lucrarea se citeşte uşor şi-i dă lectorului o imagine cuprinzătoare despre cele mai actuale probleme pe care le ridică aşezarea unui sistem de o.ş.p. pe baze ştiinţifice, traice, în folosul şcolii şi al progresului social.

Dumitru Salade

ŞTEFAN BÂRSĂNESCU şi epistomologia pedagogiei*

După eforturi pe care de veacuri pedagogia le face pentru a se constitui ca ştiinţă şi după victoria în fine repurtată — cît de mult îi seamănă totuşi destinul cu cel al esteticii ! Ironie, se mai află şi azi esteticieni în stare să subclaseze pedagogia cu un aer de superioritate fără să remarce un fapt elementar : că, *în timp ce estetica a rămas încă în multe privinţe* — şi în ciuda unei situaţii de ştiinţă-pilot — o *ancilla philosophiae,* pedagogia s-a eliberat de mult din această stare subalternă. Pentru bunul motiv că, în timp ce pedagogia s-a apropiat de societate, *venind în întîmpinarea intereselor ei,* estetica, servită de corifei odinioară *iluştri, continuă să fie salvată* şi azi de... sociologie, pe care abia o acceptă în compania ei. Prima, pedagogia, a intrat într-un *globus intellectualis,* tocmai fiindcă pătrunsese mult înainte într-un *globus socialis ;* ea şi-a constituit treptat mari adevăruri proprii graţie cercetării — de loc ruşinoase — *aposteriori.* Pe baza acestui criteriu atitudinal, drumul ei spre ştiinţă a fost asigurat de legea *verosimilului,* adică a realităţilor, a experienţei, a explorării, a respins normativul neverificat de viaţă, îmbrăţişat în schimb — acesta din urmă — cu frenezie de ştiinţa frumosului. Încît, la o privire de ansamblu, un amator profund şi obiectiv de taxonomie comparată, n-ar putea să nu recunoască stadiul de inferioritate sistemică a esteticii, inferioritate datorată, înainte de toate, acelui aprioriism practicat cu o vehemenţă şi îndelungată supunere de care a salvat-o în bună măsură, în deceniile din urmă, dialectica marxistă.

Am conturat mai sus primul adevăr teoretic — şi cel mai general totodată — care ne-a fost sugerat indirect de recenta, impunătoarea lucrare a savantului Ştefan Bârsănescu, unul din ctitorii moderni ai pedagogiei româneşti.

Dar am subliniat şi o concepţie superioară care prezidează la autoritatea incontestabilă a cărţii, *rectificînd* totodată multiplele prejudecăţi contemporane despre ştiinţa educaţiei ca domeniu al vieţii sociale : o viziune teoretică pe care autorul şi-a întemeiat-o pe decenii întregi de cercetare. Şi care nu era străină tînărului om de ştiinţă din deceniul al patrulea ; citătm din prefaţa — reluată acum — a ediţiei din 1936 : „...*am căutat să cercetăm* evoluţia ei (a pedagogiei — n.n.) din ultimele patru decenii, care reprezintă o epocă de luptă pentru întemeierea ei ca ştiinţă, spre *a degaja din analiza transformărilor produse,* rezultatele definitiv cîştigate" (s.n.).

După alte patru decenii de evoluţie şi *revoluţie a pedagogiei,* a ştiinţei şi practicii educaţionale, autorul revine şi — dincolo de confesiunea şoptită cu înaltă modestie că şi-a ţinut lucrarea neîncetat pe şantier —, emite concluziile de rigoare. Observator abil, cercetător de vocaţie superioară şi practician strălucit, omul de ştiinţă supune acum reevaluării totalitatea *epistemelor* pedagogice, educaţionale sau de frontieră cu ştiinţa educaţiei, cu scopul de a redefini ştiinţa, perspectivele ei de dezvoltare sub auspiciile numeroaselor transformări socio-politice şi îndeosebi — ori de cîte ori sinteza se opreşte la peisajul românesc — sub semnul înalt al edificării noii societăţi socialiste.

Conceptul şi evoluţia *scopurilor* — de la o societate, de la o epocă la alta — *tipologia metodelor* şi *locul metodei* în general în pedagogie şi *practica educaţiei, educaţia şcolară* şi *extraşcolară,* educaţia *morală* şi *intelectuală* a individului — sub aspect structural normal sau special — *educaţia spiritului,* de la treapta senzorial-pedologică la vîrsta adultă, precepte, *idei, moduri, metodici şi tehnologii* contemporane de instruire vizînd devenirea individului uman, *formarea personalităţii* acestuia prin învăţare, educaţie şi autoeducaţie — toate acestea, văzute în ipostazele lor diacronice şi sincronice în diferite ţări şi în concepţia unora din cei mai semnificativi pedagogi contemporani, pot fi descoperite în vasta sinteză a lui Şt. Bârsănescu. Ne aflăm, într-un cuvînt, în faţa unui demers magistral, însumînd lectura — şi cunoaşterea ! — unei literaturi uriaşe, a tuturor problemelor pedagogiei sau interferenţe cu domeniul educaţiei, în scopul demonstrării unui argument ştiinţific superior : *pedagogia* — parafrazez — este *constituită azi ca o ştiinţă unitară, dispunînd de un statut* ştiinţific egal în sistemul ştiinţelor constituite şi de un *statut propriu, definitiv recunoscut de societate.* „De aici înainte — afirmă în finalul masivei sale sinteze istoriografice profesorul Şt. Bârsănescu — ea (pedagogia — n.n.) nu mai poate constitui o colecţie de idei şi teorii diverse, ci un ansamblu de adevăruri obţinute cu metode obiective (...). De asemenea s-au studiat şi s-au încetăţenit în practică cele mai bune metode de cercetare pedagogică..." Savantul nu uită să remarce însă — nu fără o bucurie gravă egală cu o pledoarie permanent *pro domo* — că „toate aceste cercetări au o notă comună : *fiind elaborate în mod aposteriori, ele garantează unitatea ştiinţei pedagogice" (s.n.).* De unde reiese şi adevărul, fundamental, că progresul — aş spune fără teamă revoluţionară — înregistrat de pedagogia ultimelor trei decenii, se axează în primul rînd pe experienţa incontestabilă a practicii, pe coeziunea dintre realitatea cotidiană a fenomenului instructiv-educativ şi teoria acestuia, adică pe îmbinarea armonioasă dintre *explorativ* şi *normativ.*

În felul acesta, alături de sociologie — sub semnul căreia s-a dezvoltat o pedagogie diferenţială, aflată azi în expansiune : *sociologia educaţiei* — pedagogia este, ne sugerează autorul impunătoarei lucrări, una dintre ştiinţele sigilate de valoarea bunului simţ : ea şi-a dobîndit o fizionomie aparte şi o „legislaţie" dialectică tocmai fiindcă se bazează pe fapte, pe o fenomenalitate inductivă care verifică *norma în viaţă,* înainte de a o impune în teorie.

Privită mai ales sub acest aspect, pedagogia românească — a cărei importantă biografie şi eflorescenţă contemporană se bucură, în această carte, de o înţelegere cuprin-

---

* Ştefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă,* col. Pedagogia sec. XX, E.D.P., Bucureşti, 1976.

zătoare, exhaustivă — impune, printre alte aporturi notabile, însăşi contribuţia de onoare a unuia din cei mai străluciţi reprezentanţi ai ei : Ştefan Bârsănescu. Convingerea mai veche a savantului român că *scopul primordial al educaţiei este formarea personalităţii socio-culturale a individului, a caracterului în consonanţă cu o concepţie (pertinentă) despre lume şi viaţă*, îşi cîştigă azi o înaltă şi binemeritată confirmare în documentele de partid, în Programul P.C.R., în politica realist-creatoare a partidului şi statului nostru în domeniul educaţiei şi învăţămîntului.

Iată contextul în care, după exact patru decenii, una din cărţile importante ale profesorului Şt. Bârsănescu, îşi află, în a doua sa ediţie, un sens aproape emblematic : o viaţă pentru o idee, am spune metaforic. Imensă, asceza savantului n-a fost zadarnică, iar pledoaria de o viaţă a autorului capătă caracter de logică existenţială. *Asemenea pedagogiei adevărate care nu poate fiinţa în afara faptelor, a societăţii, a vieţii sociale în general.*

Carte monumentală prin erudiţie, generoasă prin vocaţie şi de o mare demnitate logică prin pledoarie, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă* merită pe deplin să circule în marile limbi ale lumii, adăugînd încă o mărturie în şirul multelor dovezi privind apetenţa marilor intelectuali români pentru sinteză. (Ea poate fi comparată acum, mutatis mutandis, cu *Istoria logicii* lui Anton Dumitriu).

Cartea devine, de pe acum, un titlu de frunte în bibliografia didacticii româneşti şi — fie şi numai pentru stilul de o mare eleganţă filosofică — nu ar putea lipsi în viitor din almanahul de suflet al tuturor cititorilor *.

Constantin Crişan

P.S. Nu o dată, parcurgînd gîndirea lui Şt. Bârsănescu. m-a încercat nostalgia anilor de studenţie, luminaţi şi de bagheta magică a marelui profesor. Amintirile timorează uneori şi riscă evaziuni sentimentale ; de zeul lor fugar cred că m-a apărat... întrucîtva *rigoarea, sobrietatea,* într-un cuvînt *stilul* minunat al cărţii. Adică, de la distanţa vremii, tot PROFESORUL...

---

* Arsenalul bibliografic citat — şi parcurs ! — de autor din literatura pedagogică străină şi românească, precum şi citarea atîtor nume — firesc frecventă într-o atari cercetare — ar fi impus un *index nominum* care să faciliteze sistemul de regăsire. Dar absenţa pe care o regretăm cel mai mult într-un eseu ştiinţific de asemenea proporţii — vehiculînd aproape întreaga terminologie pedagogică, educaţională sau de graniţă cu ştiinţa educaţiei — este un *indice tematic şi terminologic*. Dincolo de dificultăţile de întocmire a acestuia — dificultăţi pe care nu le ignorăm deloc — *colectivul de elaborare* a unei asemenea addenda ştiinţifice va trebui să ţină seama, la ediţia următoare, că marile lucrări de sinteză nu aparţin, mai ales în condiţiile epocii noastre, unei elite, ci publicului larg...

Résumés—Abstracts—Резюме

MARIA GIURGEA

L'intensification du caractère d'application de l'instruction scolaire, *Revista de pedagogie, Bucarest, nr. 2, 1977, pp. 2—4*

Pour préparer les élèves à la vie il est nécessaire de les munir non seulement d'un système de connaissances, mais aussi de capacités d'élaborer et de mettre en oeuvre de diverses manières ces connaissances. Ceci implique une réorganisation de l'instruction scolaire sur des bases nouvelles et dans une conception unitaire, en la reliant à la vie, à la production, par la voie de l'exploration et de la recherche. On indique des mesures d'organisation et de méthodologie qu'on pourrait prendre dans ce but.

E. DIMITRIU et colab.

Le perfectionnement de la technologie didactique dans les conditions de l'intégration de l'enseignement technique avec la recherche et la production

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 2. pp. 5—8

L'intégration de l'enseignement avec la recherche et la production apporte des profonds changements dans l'ensemble du système d'instruction-éducation, dans les objectifs, le contenu, la technologie et les modalités d'évaluation qui lui sont propres. L'ouvrage présente les directions de perfectionnement de la technologie didactique dans le contexte de l'enseignement supérieur technique, mettant en évidence les propositions avancées dans ce but par les étudiants, les enseignants, les ouvriers, le techniciens, les ingénieurs.

PATIŢA SILVESTRU

Les passions du loisir

Revista de pedagogie, Bucarest, no. 2, 1977, pp. 13—16

L'auteur montre le génèse psychologique et sociale des passions humaines. A partir de cette double filiation des passions, ou en propose une classification (artistiques, scientifiques, techniques, sportives et touristiques, sociales, mixtes) et on tire la conclusion que les passions offrent maintes possibilités de pleine affirmation de la personnalité.

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Problèmes psychopédagogiques concernant quelques déviations du comportement chez les préadolescents.

Revista de pedagogie, Bucarest, No. 2, 1977, pp. 17—20

Après avoir mis en évidence le principales particularités des préadolescents, l'auteur analyse l'influence des facteurs externes qui favorisent les déviations du comportement. Selon cette influence, on présente les groupes de préadolescents ayant des déviations dans la sphère relationnelle, dans celle de l'affectivité, du développement volitif et intellectuel. L'auteur indique des moyens pour corriger les déviations du comportement.

MARIA GIURGEA

Stressing the Applied Character of School Education.

Revista de pedagogie, Bucharest, No. 2, 1977, pp. 2—4

Training the pupils for life requires their being equipped not merely with systematic knowledge, but also with abilities to process it and to apply it manysidedly. This implies the reorganization of school education on new bases, in a unitary conception aimed at linking it with life, with production, by means of exploration and research. Organizing and methodologic steps in this direction are indicated.

E. DIMITRIU and colab.

The Improvement of the Educational Technology in the Frame of the Integration of Technical Education with Research and Production

Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, No. 2, pp. 5—8

The integration of education with research and production brings about profound changes in the whole educational system, in its objectives, contents, technologies and means of evaluation. The paper examines the directions of improvement of the educational technology in the frame of technical higher education, highlighting the proposals put forward by students, teaching staffs, workers, and engineers.

PATIŢA SILVESTRU

Spare Time Passions.

Revista de pedagogie, Bucharest, No. 2, 1977, pp. 13—16

The author traces back the psychological and social origins of the human hobbies Taking into account this double filiation the author puts forward a classification of spare time hobbies (artistic, scientifici technical, sporting and travelling, social, mixed), drawing the conclusion that they offer many possibilities of fully asserting the human personality.

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

Psychoeducational problems of some preadolescence behaviour disturbancies.

Revista de pedagogie, Bucharest, No. 2, 1977, pp. 17—20

After highlighting the main individual peculiarites of preadolescents, the author analyses the influence of external factors which favour behaviour disturbancies. According to these factors, the author presents some groups of preadolescents having disturbancies in the relational, emotional, volitional, and intellectual domains respectively. Ways of mending the behaviour disturbancies are indicated.

МАРИЯ ДЖУРДЖА

Усиление применитольного характера школьной инструкции

Журнал по педагогике, Бухарест, №. 2, 1977 г., стр. 2—4

Подготовка учеников для жизни делает необходимым их вооружение нетолько системой знаний, но и способностями их переработки и применения и с этим переорганизование школьной инструкции на новых основах, по единной концепции ее связи с жизнью, с производством, с помощью исследования. Еще раскрываются организаторские и методологические меры, применимые в этом смысле.

ЕМИЛИЯН ДИМИТРИУ и коллектев

Соберашенствование дидактической технологии в условиях вышего техническохо образования с исследования и проиэводством

Журнал по педагогике, Бухарест, № 2/1977 стр. 5—8

Интеграция образования с исследованием и произвоством приносит глубокие изменения в ансамбле ситтемы инструкции и воспитаня, в об'екривах, содержании, технологхии и модальнострях оценки ему присуцие. Очерк предиставляет дирекци совершенства дидакрической технокогии в контексте высшего технического образовнния, отражая предложения студентов, дидактических кадров, рабочих, техников инженеров, которые они делают с этой целью.

ПАТИЦА СИЛБЕСТРУ

Страсти свободого времени

Журнал по педагогике, Бухарест, №. 2, 1977 г., стр. 13—16

Автор продемонстрирует психосоциальный генез гуманных страстей. Исходя с двойного происхождения страстей в свободном времени человека — психологическое и общественное автор делает их классификацию (художественные, научные, технические, спортивные, смешанные итд), кончая с заключением, что они способствуют множе ство возможностей пленарного утверждения человеческой личности.

СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ

Психонеда тогические вомрос некоторых поведенческих отклонений подростков

Журнал по педагогике, Бухарест, №. 2, 1977 г., стр. 17—20

Раскрывая главные индивидуальные свойства подростков, автор анализирует влияние внешних факторов, способствующих поведенческие отклонения. Зависимо от них, предстаавляются группы подростков с поведенческими отклонениями; в сфере отношений, афективности, волевого и умственного развития. Автор показывает модальности поправления поведенческих отклонений уподростков.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire / Contents / Содержание

nr. 2/1977

MARIA GIURGEA : L'intensification du caractère d'application de l'instruction scolaire • **SIMION BĂRBULESCU :** La responsabilité éthique et professionnelle de l'éducateur • **PATIȚA SILVESTRU :** Les passions du loisir • **STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU :** Problèmes psychopédagogiques concernant quelques déviations du comportement chez les préadolescents • **MARIETA SAVA :** Modalités pratiques d'activer la pensée des élèves pendant les classes de chimie • **DOINA VINTILESCU :** Valeur dynamique des aptitudes spéciales complexes dans l'apprentissage scolaire des préadolescents • **IONICA SAVA :** Moyens des réaliser un enseignement différencié • **ION FLOREA :** Le concept de l'humanisme révolutionaire • **ION DRAGAN :** L'élaboration des ouvrages scientifiques de méthodologie en vue d'obtenir des grades dans l'enseignement • **GEORGE NESTOR :** Le lycée industriel de constructions de Bacău • **GHEORGHE PÂRNUȚĂ, NICOLAE ANDREI :** L'école et la guerre d'indépendance de 1877—1878 • **LOUIS ROMAN :** Hommage au centenaire de l'indépendance (variantes de leçons) •**MIHAI PETEANU, M. FARCAȘ, M. PALADE, M. POP :** Le possibilités de dépister les enfants à déficiele mentale dans les petites classes • **ILEANA BOGA :** Le travail de groupe en tant que moyen de rendre actifs les élèves pendant les classes • LIVRES — IDEES.

MARIA GIURGEA : Stressing the Applied Character of School Education •**SIMION BĂRBULESCU :** The Ethical and Vocational Responsibility of the Educator • **PATIȚA SILVESTRU :** The Spare Time Hobbies • **STELIANA NĂSTĂSESCU :** Psychoeducational Problems Concerning Some Behaviour Disturbancies of Preadolescents • **MARIETA SAVA :** Practical Ways of Stimulating the Thought of the Pupils During tihe Chemistry Classes • **DOINA VINTILESCU :** The Dynamic Value of Complex Special Aptitudes in the School Learning of the Preadolescents • **IONICĂ SAVA :** Ways of Achieving a Differentiated Education • **ION FLOREA :** The Concept of Revolutionary Humanism • **ION DRĂGAN :** The Working Out of Scientific Papers on Methods for Teacher Promotion • **GEORGE NESTOR :** The Highschool of Building Industry in Bacău • **GHEORGHE PÂRNUȚĂ ; NICOLAE ANDREI :** The School and the 1877—1878 Independence War • **LOUIS ROMAN :** Homage to the Centenary of the Independence (Variants of Lessons) • **MIHAI PETEANU, M. FARCAȘ, M. PALADE, M. POP :** Possibilities of Detecting the Mentally Retarded Children in the Junior Grades • **ILEANA BOGA :** Group Work as a Means of Getting Pupils More Active During the Classes • BOOKS — IDEAS.

МАРИЯ ДЖУРДЖА, Усиление применительного характера школьной инструкции • СИМИОН БЭРБУЛЕСКУ, Нравственная и профессиональная ответственность воспитателя • СИЛВЕСТРУ ПАТИЦА, Страсти свободного времени • СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ КРУЧЕРУ, Психопедагогические вопросы некоторых поведенческих отклонений подростков • МАРИЕТА САВА, Практические модальности активизации мышления учеников на уроках химии • ДОЙНА ВИНТИЛЕСКУ, Динамическая ценность специальных способностей в школьном обучении подростков • ИОНИКЭ САВА, Модальности осуществления диференцированного образования • И. ФЛОРЯ, Концепт революционного гуманизма • И. ДРЭГАН, Выработка методических работ для сдачи ступеней в образовании • Г. НЕСТОР, Индустриальный лицей по строительству в городе Бакэу • Г. ПЫРНУЦЭ, Н. АНДРЕЙ, Школа и война для независимости в 1877 — 1878 гг • Л. РОМАН, Почет столетию независимости • М. ПЕТРЯНУ, М. ФАРКАШ, М. ПАЛАДЕ, М. ПОП, Возможности поправления умственно отсталых детей в младших классах • И. БОГА, Работа по групам-средство активи зации учеников на уроках • КНИГИ-ИДЕИ

M.T.Tc. — Comandamentul Marinei Civile

ȘANTIERUL NAVAL ORȘOVA

Telefon : 11866 Telex : 42612 Județul MEHEDINȚI

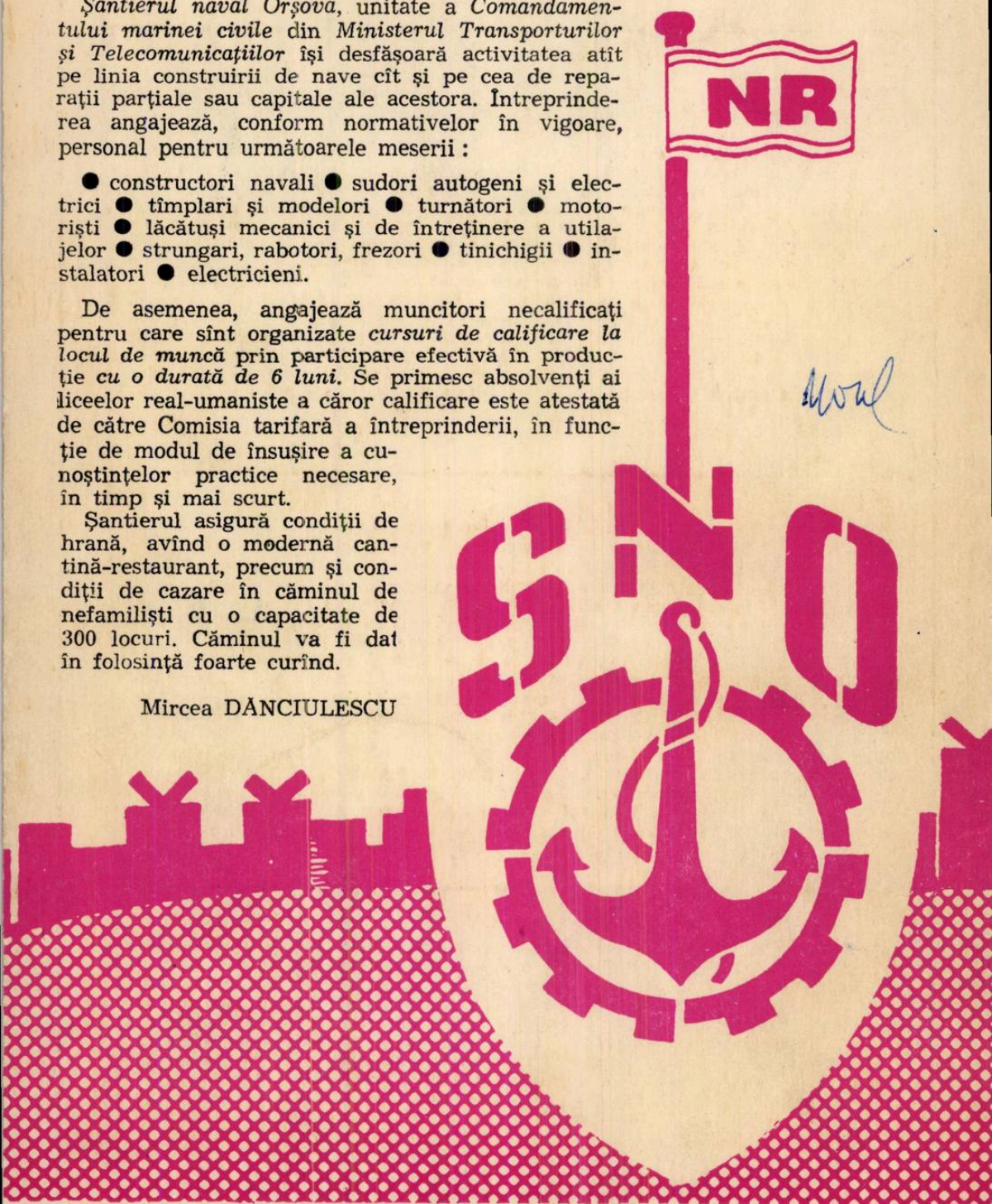
Șantierul naval Orșova, unitate a *Comandamentului marinei civile* din *Ministerul Transporturilor și Telecomunicațiilor* își desfășoară activitatea atît pe linia construirii de nave cît și pe cea de reparații parțiale sau capitale ale acestora. Întreprinderea angajează, conform normativelor în vigoare, personal pentru următoarele meserii :

● constructori navali ● sudori autogeni și electrici ● tîmplari și modelori ● turnători ● motoriști ● lăcătuși mecanici și de întreținere a utilajelor ● strungari, rabotori, frezori ● tinichigii ● instalatori ● electricieni.

De asemenea, angajează muncitori necalificați pentru care sînt organizate *cursuri de calificare la locul de muncă* prin participare efectivă în producție *cu o durată de 6 luni*. Se primesc absolvenți ai liceelor real-umaniste a căror calificare este atestată de către Comisia tarifară a întreprinderii, în funcție de modul de însușire a cunoștințelor practice necesare, în timp și mai scurt.

Șantierul asigură condiții de hrană, avînd o modernă cantină-restaurant, precum și condiții de cazare în căminul de nefamiliști cu o capacitate de 300 locuri. Căminul va fi dat în folosință foarte curînd.

Mircea DĂNCIULESCU



Tiparul executat sub cd. 1005 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București Republica Socialistă România

Lei 5

I 4094

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

DIMENSIUNILE ACTULUI EDUCATIV ŞI COMPLEXITATEA VIEŢII SOCIALE de Vasile Popeangă ● PROGRESELE ŞTIINŢEI ŞI TEHNICII ŞI DEZVOLTAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI de Miron Ionescu ● ORIENTAREA ACTIVITĂŢILOR EDUCATIVE DIN ŞCOLI CĂTRE CELE MAI DE SEAMĂ EVENIMENTE DIN ISTORIA POPORULUI ROMÂN de Constantin Clisu ● UN EXPERIMENT PEDAGOGIC LA SCARA ÎNTREGII ŞCOLI de Dumitru Copilu

3

ANUL XXVI, martie 1977

INSTITUTUL DE CERCETARI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

1990

(97)

- IUL. 2005

2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
Str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

COSILIUL DE CONDUCERE

prof. NCOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DUMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector. univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector. univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANŢA SORIK.

I 4094.

REVISTA DE PEDAGOGIE

3/1977

2022

GEORGE CIUDAN : Abnegație, solidaritate, eroism 2
VASILE POPEANGĂ : Dimensiunile actului educativ și complexitatea vieții sociale. . . . 4
MIRON IONESCU : Progresele științei și tehnicii și dezvoltarea învățământului 8

CENTENARUL INDEPENDENȚEI ȘI 70 DE ANI DE LA RĂSCOALA DIN 1907

CONSTANTIN CLISU : Orientarea activităților educative din școli către cele mai de seamă evenimente din istoria poporului român. 12
OCTAVIAN IONESCU : Spiru Haret și marea răscoală a țăranilor din 1907. 15
FLORICA RANCA, ION ILINCIOIU : Participarea tineretului școlar la marea răscoală din anul 1907. 19

PERFECȚIONAREA CARACTERULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ELENA POTORAC : Relația dintre nivelul de aspirație, autoapreciere și apreciere obiectivă. 22
VIORICA SPIREA : Integrarea învățământului cu cercetarea la lecțiile de fizică. . . . 26
LEON ȚOPA : Principiul educației pemanente în opiniile studenților unei facultăți tehnice. 29
VIOREL ȘT. COSTACHE : Aportul activității didactice din cabinetul de biologie la activizarea elevilor la lecții. 32

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I–IV

NICOLAE OPRESCU : Educarea creativității elevilor mici în procesul de învățământ. . 37
AURORA BADIU : Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor prin predarea aritmeticii. . . 42
IONICĂ C. ILIUȚA : Intuiția și logica în predarea geometriei. 45
ALEXANDRINA BULEARCA : Tratarea diferențiată la clasele mici. 50

PROFILURI

DUMITRU COPILU : Un experiment pedagogic la scara întregii școlii. 53

CONFRUNTĂRI

FRED MAHLER : Sociologia educației și învățământului în căutarea obiectului de studiu. 57

CĂRȚI – IDEI

PELAGHIA POPESCU : Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale coordonator **Vl. Krasnaseschi.** 61
ECATERINA CSENGERI : Metode de învățămînt de **Ioan Cerghit.** 62
MARIAN RADU : Abordarea comparativă în pedagogie de **Vasile Iliescu.** 62
ADRIAN NECULAU : Metamorfozele lumii interioare de **Vasile Pavelcu.** 63
VLADIMIR CONSTANTINESCU : Calculatorul electronic și investigarea personalității.. . . 7
LAZĂR VLĂSCEANU : Prelegeri pedagogice de **J. F. Herbart.** 41
GABRIELA MITRĂNESCU : Construirea realului la copil de **Jean Piaget.** 36
CEZARA POPOVICI : Probleme de biologie umană de **V. Săhleanu** și **I. C. Voiculescu.** 11
VASILE N. UȚA : Dicționar de termeni literari coordonator **Al. Săndulescu.** 56
EMIL PĂUN : Aspecte sociale ale educației. 18

26693

ABNEGAȚIE, SOLIDARITATE, EROISM

GEORGE CIUDAN

Fiindcă sîntem oameni, fiindcă alături de intuiție și sensibilitate avem un prim motor — cugetul, care este demiurgul existenței noastre — ne adunăm, acum, după acea în veci neuitată zi de 4 martie, Vinerea de groaznică aducere aminte, în marele consiliu al inimii și al gîndirii noastre.

Nu vom rememora, în ipostazele ei catastrofale, tragedia pămîntului românesc. Reporterii ziarelor și ai radioteleviziunii, ca adevărați comandanți ai opiniei publice, au oferit, țării și lumii, informațiile lapidare, relatările concrete și imaginile inimaginabile ale unui film pe care nimeni n-ar fi vrut să-l vadă niciodată.

Dar totuși... Fiindcă sîntem oameni, fiindcă sîntem proprii noștri dumnezei, acum, cînd scriem aceste rînduri, gîndul ne picură în condei un excepțional dicton latin : **Homo res sacra homini.** Adică : **Omul este ceva sfînt pentru om.** Esența acestui dicton nu e de natură mistică. Dimpotrivă, miezul lui este încărcat de ceea ce în vorbirea noastră cea de toate zilele spunem : fraternitate, solidaritate frățească, umanism, ajutor tovărășesc, omenie.

Și tocmai pentru că sîntem oameni, și tocmai pentru că iubim pînă dincolo de porțile tăcerii oamenii, și tocmai pentru că avem o zestre extraordinară — memoria, bine ar fi uneori să n-o avem — nu putem trece peste amintirea sinistrului din seara zilei de 4 martie 1977.

Ne amintim. Debutase primăvara cu ghiocei și cu schele înălțate spre cer. Elevii își preparaseră lecțiile și-l așteptau pe moș Ene să vină să le închidă genele în somnul cel dulce. Muncitorii din cetățile industriale materializau cu brațele și inteligența prevederile unui grandios plan de construcție economică. Țăranii și-au hrănit și adăpat vitele și se pregăteau să pună capul pe pernă pentru cîteva ceasuri, pentru că în zori îi aștepta cu brațele deschise via și livada, cîrezile și cîmpia. În parcuri, sub luminile lunii, îndrăgostiții își spuneau șoapte de iubire. Și deodată a venit el, monstrul năpraznicul, nebunul trăznet subpămîntean. Și în mai puțin de un minut, în zvîrcolirile lor criminale, ghiarele sălbatice ale fiarei au asasinat copii, mame, tați, frați și surori. Timpul, pentru cîteva minute, a încremenit. Inima Țării — Bucureștiul — care fusese veselă ca o ciocîrlie în slăvile cerului, a fost rănită crunt. Tragedia își întinsese scena și-n alte părți de țară. Oameni de mare frumusețe morală, creatori de valori materiale și spirituale, printre care și dascăli, au fost transformați în țărînă și vis. Și atunci ne-am amintit : **Homo res sacra homini.**

La puțină vreme după ceasul groazei, am auzit glasul Lui, glasul trimisului special al istoriei, glasul Partidului Comunist Român. Era glasul care ne spunea despre marea tragedie. Era glasul care ne chema pe toți, ca un singur om, la calm și disciplină, la bărbăție și abnegație, la muncă eroică, la grabnică reconstrucție pe planuri plurivalente. Și mai presus de tot, glasul Lui ne chema, ca o rugăciune superbă, să nu precupețim absolut nimic pentru a-i reda vieții pe cei aflați sub zidurile morții. Există adevăr absolut ? Sigur că există. Acesta este : **Homo res sacra homini.**

La puțină vreme după noaptea de coșmar, ca un fulger, ca o lumină, ca un luceafăr s-a ivit Omul care este legat prin toate fibrele ființei sale de acest neam și de această țară, Comandantul suprem, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Și de data aceasta, ca în atîtea dăți, el și-a dovedit extraordinarele calități de patriot înflăcărat, de comunist de esență superioară. De la ivirea zorilor și pînă-n ceasurile tîrzii ale nopților, secretarul general al partidului și președintele țării a condus, la București și în alte județe afectate de groaznicul seism, lupta împotriva morții. Cutezanța sa legendară l-a dus neînfricat în apropierea cascadorilor, a tuturor muncitorilor și spe-

cialiștilor care călcau pre moarte spre a reda vieții pe ultimul posibil supraviețuitor. Spuneți-ne, voi învățați în ale istoriei, mai știți multe nume de conducători ai românilor care să fi făcut atît de mult pentru bunăstarea și fericirea acestui popor ? Noi nu știm. Spuneți-ne, voi filozofi și poeți, mai știți mulți conducători de popoare care să-i fi iubit pe oameni mai mult decît pe ei înșiși ? Noi nu știm. Ne-au rămas și acum puternic întipărite în memorie două propoziții pe care le-a spus marele fiu al poporului : „Salvarea vieților omenești este prima urgență. Trebuie folosită și cea mai mică șansă de a salva un om." Aveau dreptate latinii noștri cînd spuneau : **Homo res sacra homini.**

Cei care am avut șansa să supraviețuim, atîta timp cît vom respira nu vom uita o clipă că facem parte dintr-un popor minune care și de data aceasta, ca în atîtea rînduri, și-a dovedit din plin extraordinarele sale virtuți : dragoste nețărmurită față de glia străbună, vitejie legendară, calm, disciplină de oțel, spirit de sacrificiu, superb umanism, hărnicie proverbială, dragoste nemărginită pentru mărețele cuceriri revoluționare.

De acum înainte, cînd vom scrie manualele noastre școlare, cărțile noastre de știință și de beletristică, filmele și cîntecele noastre trebuie să veghem ca în substanța lor intimă să ardă, la temperaturi înalte, splendidele virtuți ale poporului nostru. Putem și trebuie să uităm zilele de groază, dar n-avem dreptul să uităm că sîntem nepoții lui Traian și Decebal, că sîntem popor de viteji, că sîntem „pui de lei".

La cel mai greu ceas de cumpănă, toți oamenii care trăiesc în acest spațiu carpato-dunărean — români, maghiari, germani și alte naționalități — au fost un singur om, o singură inimă, o singură voință. Ostașii armatei noastre populare, muncitorii, țăranii, cărturarii au dovedit că sînt legați cu fire de diamant de această țară, de idealurile ei nobile. Toți s-au acoperit de glorie : ostași și muncitori, dascăli și medici, șoferi și gospodine, copii și pensionari.

Floarea de aur a țării, născută în zodie socialistă, crescută și educată la flacăra sfîntă a dragostei de țară, a fost în primele rînduri ale luptei împotriva morții. Sîntem mîndri că tineretul nostru muncitoresc și studios s-a situat în prima linie de luptă pe frontul vieții. Școlile lovite de cataclism au găsit în tineri și în dascălii lor sprijinul extraordinar al grabnicei reconstrucții. Așa se manifestă dragostea față de țară, așa se manifestă forța și tăria educației comuniste.

Acum, primăvara, se manifestă în toată exuberanța ei. Bucureștiul și-a șters lacrima și e în plină construcție și reconstrucție.

Acum, la țară, primăvara e foarte frumoasă și foarte tristă. În toate grădinile s-a ivit ploaia de aur. A dat colțul ierbii de mătasă. Au înflorit caișii. E foarte frumos. Dar în această primăvară zburdă mai puține mînze, mai puțini miei, mai puțini viței.

E primăvară. Toată țara e un șantier. Toată țara e o grădină. Aproape 22 de milioane de oameni sînt un singur om, o singură voință. Muncim pe ruptele. Dormim scurt. Sîntem tari ca piatra și iuți ca săgeata. Sîntem demni. Cu brațele și cu ideile noastre durăm pentru noi, și pentru cei ce vin după noi, cetăți de bunăstare și omenie.

E primăvară. Cerul românesc are albăstrimile sfinte ale Voronețului. Crește iarba. Cresc pomii. Cresc copiii. Țăranii, sărutați de zorile dimineții, pornesc spre cîmp și spre dealuri pentru ca să ne pregătească pîinea cea nouă și vinul de viață lungă. Muncitorii, oameni mai tari și mai strălucitori ca diamantul, modifică timpul calendaristic și aduc viitorul către prezent. Elevii și studenții sînt în sălile de clasă, laboratoare și amfiteatre. Lucrează cu mintea. Dar și cu brațele.

Sîntem lîngă Țară. Sîntem lîngă Partid. Sîntem lîngă oameni. Sîntem, cei rămași, zidul viu al biruinței de mîine.

Am biruit. Vom birui. Transformăm durerile și suferințele în muncă eroică. Vom da acestei mame sfinte, România socialistă, noi înfățișări. Și mai frumoase. Și mai durabile. Muncim cu dîrzenie, cu eroism. Și în tot ce facem, în tot ce construim zidim o parte din inima noastră, din gîndurile noastre. Și nu uităm nici o clipă splendidul dicton : **Homo res sacra homini.**

DIMENSIUNILE ACTULUI EDUCATIV ȘI COMPLEXITATEA VIEȚII SOCIALE

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ

Educația este o acțiune socială, și, ca atare, structura și funcțiile ei poartă amprenta socialului care le determină și la a cărui dezvoltare contribuie. Este firesc, deci, ca în raport cu profundele mutații pe care omenirea le înregistrează în etapa actuală și cu amploarea pe care revoluția tehnico-științifică o înregistrează, pedagogia să supună unei analize interdisciplinare actul educativ, pentru a surprinde în ce măsură complexitatea vieții sociale contemporane și ritmul ei dinamic de dezvoltare afectează dimensiunile acțiunii educative, finalitățile ei și funcțiile instituțiilor de învățământ.

Educația a devenit în lumea contemporană una din principalele tipuri de acțiune umană. Formarea tinerei generații interesează în mod deosebit toate structurile sociale : politice, economice, culturale. Acțiunea educativă a dobîndit, datorită complexității lumii *contemporane, configurații și aspecte dinamice de organizare* și execuție, care afectează structura întregii acțiuni educative : anvergura obiectului acțiunii (extensiunea acțiunii formative), caracterul colectiv al agentului (subiectului) acțiunii educative, durata ei, valoarea situațiilor educaționale, amploarea sistemului educativ al societății, eficiența socială a educației, perspectiva în actul educativ.

Operăm cu noțiunea de dimensiune a educației într-un dublu sens : a) etalon cantitativ al unor fenomene educative [1]. În această categorie intră noțiunile de demografie școlară : populație școlară, nivel de instruire, frecvență școlară, rată de școlarizare, stoc de învățămînt și altele [2]. b) În sistemul de categorii cu care pedagogia operează se înscriu însă și noțiuni care exprimă atributele dinamice de organizare și execuție ale acțiunii educative, asigurîndu-i autonomie funcțională și eficiență în realizarea scopului urmărit. În categoria acestor noțiuni intră cele referitoare la funcționalitatea instituțiilor educative, valoarea situațiilor educative și la relațiile factorilor educativi ; conexiunea și interacțiunea factorilor educativi, pedagogia cooperării, complementaritatea educativă, integrarea socială. Este un fapt unanim recunoscut că școala modernă își adaptează structurile și funcțiile la solicitările lumii contemporane. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția a accentuat rolul creativ al actului educativ, în sensul formării *personalității tînărului, prin angajarea lui directă într-un proces de creație economică*, ce exercită o influență profundă asupra devenirii individului și a făuririi civilizației.

Civilizația epocii noastre a devenit unul din mecanismele care modelează acțiunea educativă, determinîndu-i caracterul ei pluridimensional sub aspect temporal – educația permanentă –, praxiologic și instituțional. Caracterul pluridimensional al acțiunii educative solicită o analiză multidisciplinară și dimensională a procesului formării tinerei generații. Pedagogia va beneficia sub raport teoretic prin abordarea unei asemenea viziuni asupra acțiunii educative. Un prim beneficiu teoretic și practic e saltul făcut de la considerarea actului educativ ca un proces de influențare conștientă a copilului de către educator la definirea educației ca acțiune socială de formare a forței de muncă a societății, a profilului moral al tinerei generații. Vom încerca să conturăm cîteva dimensiuni ale actului educativ, care au dobîndit configurații noi în societatea contemporană.

---

[1] Despre termenul *diviziunea socială*, vezi H. CULEA, *Cunoașterea sociologică*, Ed. Academiei R. S. România, 1976, p. 70.

[2] Cf. V. TREBICI, *Mică enciclopedie de demografie*, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1975, p. 146.

1. Cercetarea pedagogică și sociologică a stăruit mai mult, prin analizele globale pe care le-a făcut, asupra **dimensiunilor sistemului de învățămint.** Creșterea efectivelor școlare și prelungirea școlarității obligatorii au determinat o expansiune școlară fără precedent în istoria învățămîntului românesc. Termenul de **explozie școlară,** vehiculat de lucrarea lui L. Cros [3], denumește tocmai această creștere vertiginoasă a populației școlare ca o urmare firească a accelerării ritmurilor de creștere demografică și măririi duratei școlarizării generale. În anul școlar 1975–1976 au fost cuprinși [4] într-un proces educativ organizat 5.087.917 copii și tineri – copii în grădinițe, elevi și studenți – ceea ce înseamnă o rată brută de școlarizare de 23,94%.

2. Una din dimensiunile acțiunii educative, profund afectate de civilizația contemporană și de abundența de mijloace de informare și de transmitere a mesajelor culturale, este cea **temporală.** Educația a dobîndit un caracter permanent, în sensul continuității și integralității ei de-a lungul întregii existențe umane. Educația adulților, formarea profesională, lărgirea orizontului cultural al cetățenilor și modelarea conștiinței lor sociale prin ansamblul de mijloace de care societatea socialistă dispune sînt componente, ca și educația preșcolară și școlară, ale unui proces educativ continuu : educația permanentă a cetățenilor, a întregii comunități naționale. Relevînd importanța educației socialiste a maselor populare, tovarășul Nicolae Ceaușescu afirma la Congresul educației politice și al culturii socialiste că „educația socialistă, dezvoltarea culturii revoluționare constituie o problemă de cea mai mare importanță pentru întreaga societate și ea nu poate fi soluționată decît cu participarea activă a maselor populre, a întregului nostru popor" [5].

Amploarea activității de educație permanentă a cetățenilor e dată nu numai de rolul care revine comunității noastre naționale de subiect și obiect al acestei activități de modelare a omului, ci și prin faptul că pune școala în situația de a-și orienta acțiunile sale formative în perspectiva educației permanente. În țara noastră educația permanentă e o realitate socio-pedagogică de dimensiuni naționale și pedagogia își orientează eforturile sale atît pentru a asigura fundamentarea teoretică a educației permanente, cît și în direcția reorientării activității școlare în perspectiva formării continue [6]. Din această dublă perspectivă pedagogică, termenul de educație permanentă are un sens activist, determinînd continuitatea acțiunii educative și deschiderea ei față de noile achiziții ale științei. Caracterul ei activ va deveni mai pronunțat și mai fertil sub aspect educativ, pe măsură ce școala își va deplasa accentul de la dobîndirea de achiziții intelectuale spre formarea la elevi a disponibilității pentru nou și a capacității de asimilare a științei prin activitate independentă și prin căutare creatoare.

3. Sub raport funcțional, școala ca instituție și **învățămîntul ca sistem social au dobîndit funcții noi** pe lîngă cele cultural-educative. Integrarea instituțiilor școlare în activitatea productivă în vederea pregătirii forței de muncă au conferit școlii o funcție economică, exercitată într-un cadru productiv [7]. Educația în toată complexitatea sa – intelectuală, morală, estetică, – este implicată activității de producere de valori materiale pe care o desfășoară elevii. În sfera acestei activități intră valoroase elemente educative, care contribuie la formarea personalității umane și la stimularea cercetării pedagogice.

În activitatea unei școli funcțiile educative, culturale, economice se intrepătrund, antrenînd structurile școlare într-o continuă mișcare pentru schimbarea lor. Viața școlii a dobîndit un caracter pluridimensional, iar școala ca instituție socială a devenit o unitate de esență formativă în diversitatea formelor concrete existente în societate. Dimensiunea economică a activității educative amplifică rolul școlii în accelerarea procesului de dezvoltare socială. Datorită activității productive pe care o desfășoară elevii, configurația axiologică a spațiului social în care ei acționează e mult mai vastă, cuprinzînd modele vii, reale în viața socială. Comportamentul elevului ca viitor cetățean se formează în acest spațiu axiologic, din care el reține elemente pentru constituirea propriului său model de viață. Procesul învățării dobîndește atribute specifice în activitatea productivă, afirmîndu-se nu numai „slaba utilitate a principiilor învățării derivate din teoriile învățării studiate în laborator" [8], ci și deschizînd noi perspective asupra procesului învățării. Integrarea elevilor în activitatea productivă e fructuoasă pe multiple planuri educative, ca și pentru ridicarea nivelului de civilizație al școlii.

---

[3] LOUIS CROS, *L'Explosion scolaire*, Sevpen, Paris, 1961.

[4] *Anuarul statistic al Republicii Socialiste România*, 1976, Direcția centrală de statistică, p. 411.

[5] NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, Ed. politică, 1976, p. 54.

[6] Cf. G. VĂIDEANU, *Le contenu de l'enseignement dans le context de l'éducation permanente*, „Revue française de pédagogie", no. 37/1976, p. 31.

[7] Vezi, E. PĂUN, *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, E.D.P., 1974, p. 31.

[8] N. RADU, *Învățare și gîndire*, Ed. științifică și enciclopedică, 1976, p. 79.

4. Educația-fenomen comunitar. Interacțiune și cooperare instituționalizată.

Angajarea întregii comunități naționale într-un proces de educație permanentă și participarea unui număr mare de adulți la acte educative extradidactice au dat activității educative un caracter colectiv. Educația a devenit o preocupare a întregii comunități naționale. Organizarea acțiunii educative și buna ei desfășurare se realizează de școală în cooperare cu familia, organizațiile de copii și tineret, întreprinderile industriale, întreprinderile socialiste din agricultură și instituțiile cultural-educative din societate. Părinții sînt angajați azi mult mai intens în luarea deciziilor privind conducerea școlii. Ei acționează prin intermediul unor forme instituționalizate : comitete de părinți la diferite nivele școlare, reprezentanți în consiliile de conducere ale instituțiilor de învățămînt.

Interrelațiile între școală și sistemele de acțiune cultural-educativă — teatru, muzeu, cinematograf, bibliotecă publică, filarmonică, radio, t.v., cămine culturale, cluburi sportive — au dobîndit complexitate, amplificînd dimensiunile acțiunii educative și dîndu-i un caracter comunitar. Școala ca subiect colectiv al acțiunii educative inițiază și conduce acte educative care se interferează în mod statornic cu acțiuni educative inițiate de alte instituții cultural-educative, care-și recrutează dintre elevi o parte a publicului lor. Elevul care este spectator într-o sală de teatru sau cinematograf, telespectator în fața micului ecran, cititor în biblioteca publică, auditor într-o sală de conferințe a devenit receptor al mesajelor educative transmise de aceste instituții. Dar datorită receptării acestor mesaje, elevul contribuie la stabilirea unor relații interinstituționale ale școlii cu celelalte sisteme educativ-culturale existente în societate. Școala și muzeul, școala și teatrul, școala și cinematograful etc. devin instituții **în contact educativ,** fiecare instituție îngrijindu-se de valorificarea resurselor formative ale acțiunilor sale. În relațiile sale interinstituționale, **școala are un rol unificator, integrator,** sub raport educativ, ajutîndu-l pe elev să integreze mesajele într-o concepție unitară asupra lumii și a culturii. Ea are însă și **un rol prioritar** în organizarea acțiunii educative, stabilind priorități și ajutîndu-i pe elevi să opteze pentru un mesaj cultural sau altul. Acțiunea unificatoare a școlii este facilitată de faptul că toate instituțiile cultural-educative se raportează din punct de vedere axiologic la același sistem de valori al culturii naționale și acționează în cîmpul culturii și civilizației socialiste.

Rețeaua atît de complexă a relațiilor cu instituțiile culturale pe care le are școala ridică pentru pedagogie problema cooperării interinstituționale pentru o valorificare eficientă a resurselor educative ale acestor relații. Școala și instituțiile culturale se află din punct de vedere educativ sub un raport de complementaritate, nu sînt instituții care acționează în mod paralel, fără a beneficia de servicii reciproce în activitatea de valorificare a mesajelor receptate de elevi. Cooperarea este implicată și de alte relații din cîmpul educativ. Axiologia pedagogică înregistrează ponderea care se acordă unor valori și unor conduite trăite de grupul școlar : spiritul comunitar al clasei și al școlii, întrajutorarea în muncă, interacțiunea pozitivă în clasă, promovarea unor aspirații colective etc. Aceste valori care implică o acțiune orizontală în cadrul grupului școlar nu pot fi cultivate fără promovarea unei pedagogii a cooperării.

5. Abordarea prospectivă a acțiunii educative. Adaptarea și inovația ca dimensiuni ale schimbării

Profundele transformări ale lumii contemporane sînt mai dinamice decît formarea tineretului. Decalajul între cerințele sociale și realizările educative nu poate fi prevenit decît prin situarea actului educativ într-o perspectivă mai îndepărtată a deceniilor următoare. „Educația, mai mult decît oricare alt domeniu, reclamă o reflectare pe termen lung" [9] datorită finalităților sale. Perspectiva zilei de mîine în actul educativ implică stimularea în lumea educatorilor a unor valori pedagogice necesare „pedagogiei de mîine" [10], spiritul de căutare experimentală, invenția, disponibilitatea la nou, capacitatea de restructurare a tehnicilor de predare, setea de cunoaștere.

Mutațiile lumii contemporane schimbă condițiile mediului în care sînt formate generațiile de copii. Acțiunea formativă se desfășoară într-o situație educativă dată, ce constă dintr-un complex de stimulenți cărora copilul le răspunde prin forme comportamentale adecvate. Acești stimulenți joacă rolul unor forțe formatoare ale mediului după o expresie fericită a lui D. Todoran [11]. Mediul socio-cultural are un caracter istoric, care prin devenirea sa solicită acțiunii educative să se adapteze la schimbările intervenite în societate, la universul axiologic al epocii. Acest proces nu este lin, nu înseamnă o simplă acomodare comportamentală, ci o reevaluare a structurilor, funcțiilor și dimensiunilor acțiunii educative, care să permită omului să se detașeze de trecut și să se pregătească pentru ziua de

[9] B. SCHWARTZ, *Educația mîine*, trad. din lb. franceză de L. Gavriliu, E.D.P., 1976, p. 28.
[10] Cf. A. BONBOIR, *Une pédagogie pour demain*, P.U.F., 1974.
[11] D. TODORAN, *Individualitate și educație*, E.D.P., 1974, p. 20.

mîine. Reevaluările și restructurările, care se fac în conținutul acțiunii educative, au un caracter inovator prin propagarea noului, prin adoptarea unui nou mod de a gîndi comportamentul pedagogic. Inovația nu urmează un drum neted, ea implică o luptă împotriva conservatorismului, imobilismului didactic. Se observă tendința tot mai accentuată de extindere a actului de creație în domeniul mijloacelor de învățămînt [12]. Inovația care prefigurează devenirea sistemului de învățămînt și profilul instituțional al școlii de mîine prezintă un caracter mult mai profund.

6. Școala ca instituție este rezultatul devenirii istorice a unui popor, al civilizației pe care el a creat-o

Vocația creatoare a școlii a fost și este valorificarea potențialului creator al națiunii noastre. În istoria sa, școala s-a mulat pe realitățile vieții românești, iar acțiunea educativă a primit coloratura puternică a individualității noastre naționale, conturîndu-se o viziune românească asupra educației, care pornește de la folclor și urmează gîndirea creatoare a pedagogiei românești. În decursul istoriei învățămîntului românesc, educatorii au manifestat receptivitate față de elementele valoroase ale gîndirii pedagogice universale de la Socrate, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, J. Dewey, A. S. Makarenko, pînă la experiența actuală a școlii din țările avansate ale omenirii. Acțiunea educativă desfășurată în școala românească a primit însă o **dimensiune națională** bazată pe permanențele istoriei poporului român și pe umanismul său. Dimensiunea națională a acțiunii educative e reflectată, nu numai de caracterul unitar al sistemului nostru de învățămînt, de unitatea lui de conținut și de democratismul său profund, ci și de marile acțiuni educative care angajează plenar școala, tineretul și întreaga colectivitate românească, așa cum sînt festivalul „Cîntarea României", întrecerile sportive „Daciada", olimpiadele școlare, care au un rol funcțional sub raport educativ-axiologic, promovînd pedagogia cooperării și a promovării aspirațiilor naționale, prin fapte de cultură și educație.

[12] Vezi, *Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt*, Prospect-program de cercetări pedagogice elaborat de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, 1976.

Calculatorul electronic și investigația personalității *

Cunoașterea și invesitgația spiritului uman nu poate fi descifrată fără utilizarea metodelor statistico-matematice și a mijloacelor electronice de prelucrare a datelor. Este acceptată unanim ideea că perfectarea tehnicilor de măsurare rămîne sub incidența schimbărilor profunde înregistrate de științele matematice în direcțiile:

— **statisticilor multivariate**, care includ — ca disciplină distinctă — analiza factorială, cu largă aplicare în psihologia experimentală; și

— **informaticii**, cu ramurile ei principale — mijloacele electronice de prelucrare a datelor și limbajelor de programare.

Lucrarea pe care o prezentăm constituie o încercare reușită de itinerare a cercetărilor cu caracter aplicativ privind investigația personalității cu ajutorul instrumentelor statistico-matematice. Efortul autorilor s-a centrat pe următoarele direcții:

a) adaptarea testului standard Cattell pentru măsurarea personalității la un eșantion românesc reprezentativ care respectă condițiile psihologice și statistice;

b) utilizarea calculatorului electronic atît pentru fidelitatea interpretărilor, cît și pentru economisirea efortului, timpului și, în final, costului necesar prelucrării datelor.

Modelul factorial folosit de autori (adoptat după chestionarul de personalitate al lui R.B. Cattell) permite să se explice covariațiile dintre variabilele personalității prin intermediul unui număr restrîns de factori (16 factori de personalitate).

Reține atenția faptul că modelul factorial folosit poate fi aplicat și în cercetări sociologice sau de marketing, ca în cazul chestionarelor multifazice elaborate în constelații factoriale. Chestionarele multifazice bazate pe analiza gestională capătă în cercetările operaționale o pondere din ce în ce mai mare.

Este cunoscut faptul că analiza factorială s-a dezvoltat în special în legătură cu studiul aptitudinilor și mai puțin în abordarea matematică a personalității. În această direcție sînt de subliniat valoroasele cercetări efectuate de Cattell, Thurstone, Guilford, Eysenck, la care se adaugă și lucrarea lui C. Zahirnic, A. Jula și C. Cotor.

Etalonul experimental prezentat de autori este versiunea românească, rod al prelucrării etalonului propus de R.B. Cattell, de această dată realizat într-o ordine de clasificare a factorilor, de stabilire a gradului de fidelitate a testului, pentru populația țării noastre. Extinzînd cercetările, autorii oferă modele pentru folosirea calculatorului și în alte activități cu caracter pedagogic — docimologie, de evaluare a randamentului și progresului școlar, de stabilire a baremurilor de cunoștințe etc.

Ar fi de dorit ca la această lucrare să se sumeze date comparative din cercetări similare, astfel încît să se valideze contribuția specific românească (etalon experimental românesc) la abordarea matematică a personalității.

VL. CONSTANTINESCU

* C. Zahirnic, A. Jula, C. Cotor, **Personalitatea abordată matematic de către R.B. Cattell, metode de prelucrare la calculator a datelor, un etalon experimental romanesc**, Editura Litera, București, 1976, 24 p.+6 planșe.

PROGRESELE ȘTIINȚEI ȘI TEHNICII ȘI DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

MIRON IONESCU
Cluj-Napoca

Știința devenită forță de producție a transformat progresul științific în motor al dezvoltării sociale. Dar, ceea ce este foarte important de reținut este adevărul că modul de aplicare a rezultatelor științei și tehnicii și consecințele lor se găsesc în dependență de tipul de orînduire socială și de condițiile concrete, specifice fiecărei țări în parte. Astfel, în țara noastră datorită faptului că preocuparea permanentă pentru valorificarea descoperirilor științifice este încorporată în politica partidului și statului nostru ca o direcție principală de acțiune, se realizează consensul revoluției științifice cu progresul social și cu revoluția socialistă.

România a păşit în cincinalul revoluției științifico-tehnice, etapă superioară în opera de edificare a societății, etapă care ne confruntă — mai mult ca oricînd — cu dinamica rapidă și exigențele mereu altele ale unui program amplu de perfecționare social-economică. În acest proces este implicată și școala. Învățămîntul urmează să fie puternic ancorat în realitatea cotidiană. Asimilarea cunoștințelor și activitatea practico-profesională constituie, cu toate deosebirile dintre ele, un întreg și un continuum, astfel încît absolventul părăsind băncile școlii să poată lucra bine în specialitatea pentru care a fost pregătit. În acest sens privite lucrurile, școala trebuie să fie un „model al vieții" în care elevul trăiește și se exersează în microclimatul viitoarei sale profesiuni, acomodîndu-se și pregătindu-se treptat pentru condițiile reale ale vieții și muncii. Muncind și învățînd neobosit — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste — elevii pot însuși cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii. Numai așa pot deveni oameni cu adevărat culți, în stare să înțeleagă schimbările revoluționare care se produc în natură și societate, să cunoască și să stăpînească legile naturii și societății, să acționeze în mod conștient pentru a le pune în slujba bunăstării omului.

Interesul pentru psihopedagogia învățării se datorește grijii sporite pentru educație, în general, impulsionat fiind de probleme importante, de exemplu, creșterea populației, ridicarea și dezvoltarea națiunilor „de competiția între națiuni pentru supremație tehnologică" [1] etc., mutații și preocupări care solicită forțe umane superior pregătite.

Pentru a răspunde comandamentelor sociale contemporane, învățămîntul din țara noastră are de realizat o seamă de obiective pe care prezentul și viitorul i le pun în față.

Direcții de studiu și acțiune ale teoriei și practicii școlare

Problemele care se ridică în prezent în fața școlii și didacticii din perspectiva perioadei istorice în care ne aflăm și în funcție de care trebuie organizată acțiunea de formare a tinerelor generații sînt mai multe, dar ne referim la două.

Prima direcție vizează **adaptarea procesului educațional la ritmul rapid de dezvoltare a societății,** stare de fapt în legătură cu care G. Berger spune că s-au schimbat raporturile dintre ieri-azi-mîine. Azi nu mai este determinat de ieri, cît de mîine. Viitorul nu trebuie așteptat, ci construit.

A doua direcție privește **posibilitățile de care poate dispune omul pentru adaptare.** Genetica modernă deschide perspective și în această privință arătînd că omul dispune

de potențialități care n-au fost încă utilizate. De altfel, în consens, sociologia dovedește și ea că asemenea posibilități pot fi și sînt puse în evidență de societatea contemporană. Este rîndul pedagogiei și al școlii să-și aducă aportul la prospectarea și optimizarea conținutului și a strategiilor de instrucție și educație.

Una dintre achizițiile cercetărilor didactice din țara noastră, care trebuie mai mult valorificată, este înțelegerea adevărului că simpla instruire (debitarea, respectiv înmagazinarea de date) nu mai poate fi formulată ca ideal sau obiectiv exhaustiv al educației. Implantarea rigidă și fixă a unor cunoștințe în spațiul mintal al unor indivizi poate fi dăunătoare așa cum debarasarea de aceste date poate constitui o premisă a creării elasticității necesare adaptării la noi condiții. Dacă am avea elevul ideal – afirmă M. Malița – adică elevul care asimilează în mod impecabil și durabil, care reține cunoștințe detaliate, putem spune că este iremediabil pierdut, deoarece unele cunoștințe desuete îi epuizează resursele de inventivitate, îi ocupă celulele nervoase, îi întîrzie asocierile noi, îl epuizează tocmai atunci cînd este adus în pragul vîrstei de creativitate.

Nu trebuie să întîrziem prea mult pe frumoasa cărare a cunoașterii – spunea Miron Nicolescu – admirînd detalii nesemnificative – atunci cînd după fiecare cotitură a acestei cărări ne așteaptă noi surprize și trebuie mai ales să ne grăbim înainte de a se face noapte. De la punctul de pornire pînă la sfîrșitul școlarității magistrul trebuie să-și conducă elevii pe drumul cel mai scurt. El trebuie să știe să optimizeze raportul dintre cantitatea de cunoștințe și timpul în care aceste cunoștințe trebuie transmise și asimilate. Raportul se cere a fi cît mai mic posibil ceea ce nu înseamnă că elevul trebuie să știe cît mai puțin posibil. El trebuie pus în fața faptelor esențiale, dar numai a **acelora care îl duc repede în actualitate și îl** fac util societății. A nu se uita că de multe ori vrînd să „înarmăm" tînărul pentru existență îl strivim sub greutatea unor „echipamente" inutile.

Se impune tot mai mult necesitatea ca zestrea de cunoștințe și abilități pe care tinerii le asimilează și le formează în școală, să fie rezultatul participării efective, al descoperirilor proprii, al muncii în laborator, ba chiar al investigației științifice, al legăturii cu practica socială cotidiană. În încercările sale de rezolvare, elevul se află, din punct de vedere psihologic, în situația cercetătorului care de obicei urmărește o problemă științifică realmente necunoscută.

Orientarea spre practică, diversificarea învățămîntului liceal, organizarea unei game largi de laboratoare școlare, utilizarea a cît mai multe canale de informare, de investigație a realității, pe care experiența le-a oferit, sînt semne că cercetarea își face tot mai mult loc în școala noastră și în acest fel informarea și formarea se pot, face direct și nu doar prin comunicarea, respectiv preluarea experienței altora.

Modalitățile de antrenare a elevilor și de activizare a lor în procesul didactic sînt multe ; asupra unora ne vom opri în continuare.

Creșterea numărului de activități cu elemente de creativitate

Activitățile și lucrările cu elemente de creativitate oferă, pe lîngă informațiile de ordin predictiv și prilejul unei excelente exersări a elevului în muncă. Pentru a înfăptui acest deziderat considerăm necesar a se regîndi și schimba modul actual de organizare și desfășurare a cercurilor pe materii ale elevilor, asigurîndu-le înainte de toate conținut adecvat, organizare și îndrumare continuă. În același sens se impune necesitatea unor preocupări mai substanțiale și sistematice cu elevii care, încă din clasele gimnaziale, dovedesc atît capacități, cît și dorința de a lucra mai mult în domeniul matematicii, fizicii, chimiei, al disciplinelor preponderent aplicative, al limbii și literaturii române sau științelor sociale, asigurînd totodată și complementul de ordin practic adecvat fiecărui obiect de studiu.

Antrenarea elevilor în elaborarea modelelor și folosirea adecvată a acestora în activitățile de învățare

Este bine cunoscută valoarea euristică a modelului. El limpezește, ușurează înțelegerea unor fenomene, procese, a unor legități. Un graf, o matrice, un mulaj etc., pun în evidență trăsăturile esențiale ale proceselor sau fenomenelor pe care le reproduc înlesnind cunoașterea temeinică a lor. Utilizarea modelelor și a modelării realizează inițierea elevilor în folosirea raționamentului analogic, sprijină formarea operațiilor mintale pe baza interiorizării acțiunilor concrete, stimulează cunoașterea euristică, ajută formarea ipotezelor.

Posibilitățile didactice pe care le oferă modelul constau în dezvoltarea capacității de observație și cercetare, de discriminare și analogie. Prin aceste atribute ale sale, modelul, utilizarea sa concretă, mai ales elaborarea modelului de către elevi, constituie reale posibilități de dezvoltare psihică. Dacă elevii sînt învățați nu numai să folosească modelul elaborat de alții, ci să-l modeleze ei înșiși, firește la nivelul posibilităților lor, atunci se fac mulți pași înainte în sensul înzestrării lor cu instrumente mintale operante și de durată.

Îmbogățirea și perfecționarea continuă a mijloacelor de învățămînt * utilizarea corectă a mijloacelor tehnice moderne în practica școlară

René Maheu sublinia încă în urmă cu 10 ani necesitatea unei „revoluții tehnologice" în învățămînt care să facă posibilă o armonizare între școală și viață, între educație și aria din ce în ce mai bogată a informației de masă. Componente importante ale activității didactice, mijloacele tehnice, cu deosebire cele audio-vizuale joacă un rol din ce în ce mai important în viața modernă și nu pot fi ținute departe de învățămînt fără riscul unei rupturi între interesul crescut al elevilor pentru ele și lipsa de interes pentru cele mult folosite și de obicei învechite.

Trebuie operate *îmbunătățiri substanțiale în strategia muncii omului de la catedră.* Dacă pînă acum cîteva decenii un bun sistem școlar se mulțumea să aibă manuale și rechizite suficiente, în zilele noastre atît nu este destul. Devine tot mai necesar să se folosească filme, mecanisme, truse de material și documente etc., care să redea și să imite fenomenele ce se produc în natură și gîndire. Utilizarea mașinilor și instrumentelor în școală este absolut obligatorie deoarece îl pregătește pe elev din punct de vedere psihic general și practic propriu-zis în vederea unei vieți care volens-nolens se va desfășura în compania mașinilor. O școală (o clasă) fără aparatura necesară este în contradicție flagrantă cu lumea tehnică pentru care sînt pregătiți tinerii, este o imagine inversată și despuiată a lumii industriale în care se poartă un dialog permanent între om și mașină.

Mijloacele tehnice moderne : vizuale, auditive, audio-vizuale, mașinile de învățat și examinat, documentele oferite de ele (grafuri, matrice, diagrame, scheme, imagini etc.) măresc randamentul procesului didactic, atît sub aspectul asimilării cunoștințelor, cît și sub cel al stocării și transformării lor în abilități operante.

Referitor la folosirea mijloacelor tehnice moderne o problemă care se cere tot mai mult a fi rezolvată vizează pregătirea teoretică și mai ales practică a profesorilor de diferite specialități. În această privință, îndatoriri importante revin Institutului de perfecționare a personalului didactic, caselor corpului didactic, organelor de îndrumare și control care cu ajutorul specialiștilor din învățămîntul universitar pot organiza periodic cursuri de inițiere în tehnicile moderne.

În locul unor teme generale și aproape aceleași, repetate ani în șir la cursurile periodice de perfecționare, sînt de preferat activități practice de utilizare a mijloacelor tehnice moderne, de elaborare a documentelor pentru proiecția fixă și dinamică, de utilizare a mașinilor de învățat și evaluat etc.

Activități practice mai eficient concepute și realizate

Nu este suficient ca acest gen de activități să se reducă la însușirea unor cunoștințe sau a unor deprinderi practice, este absolut necesar ca ele să se obiectiveze în produse concrete și mai ales utile, rod al activităților elevilor înșiși.

Măsurile recente luate de M.E.I. privind organizarea unor perioade compacte de practică au venit în întîmpinarea ideii și materializarea ei în fapt. Dar, pentru a obține rezultate evidente, atît în plan cognitiv, cît și în cel afectiv-moral activitățile practice trebuie să fie organizate în mod corespunzător în atelierele școlare și în întreprinderi. Lupta împotriva rutinei și șablonului, organizarea, îndrumarea și controlul efectuate corect și la timp reprezintă o condiție importantă a progresului pe care școala trebuie să-l realizeze în pregătirea practică-profesională a tuturor elevilor. De altfel, orientarea spre practică, în consens cu pregătirea teoretică, deschide cîmp larg de acțiune conducerilor școlilor, cadrelor didactice și în general tuturor slujitorilor școlii. Urmează doar ca aceștia să se angajeze mai mult în căutarea soluțiilor, în dirijarea și urmărirea activităților desfășurate de elevi, iar elaborarea programelor pentru activitățile practice, a caietelor pentru lucrările aplicative, a îndrumătoarelor pentru diferitele feluri de aplicații, precum și pregătirea continuă, în unele cazuri reprofilarea chiar, să nu se lase prea mult așteptate.

Înzestrarea elevilor cu strategii sau scheme de acțiune raționale și cu mare randament

În lucrarea „Psihologia învățării", I. Radu, atrage atenția asupra necesității de a înzestra elevii nu numai cu cunoștințe, ci și cu scheme de acțiune la care aceștia să recurgă ori de cîte ori este nevoie. Autorul amintit analizează două strategii : procedeul alegerii la întîmplare și metoda prin dihotomizare, evantaiul lor fiind mult mai extins și în bună măsură dependent de strădaniile corpului profesoral de a se perfecționa continuu.

Îmbunătățirea calității cărților (manualelor școlare)

Manualele și în general cărțile destinate elevilor au parcurs un drum ascendent notabil, cu toate acestea, etapa istorică în care ne aflăm pretinde de la autorii acestor

* Apreciem ca deosebit de utilă în această privință, activitatea colectivului care se ocupă de mijloacele de învățămînt la ICPP, iar broșura „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt", București, 1976, sperăm că va avea ecoul cuvenit în masa cadrelor didactice și a specialiștilor din alte domenii.

valoroase surse de informații pentru școlari mai multă grijă în ceea ce privește prelucrarea informației semantice și transformarea ei în informație didactică, structurarea internă a conținutului ideativ, orientarea practică și nu în ultim rînd grijă pentru valoarea educativă a lor.

Excesul de informații fără însemnătate, neselectate și neprelucrate suficient are efecte dăunătoare supunînd pe elev la supraefort inutil. Astfel de cărți generează un resentiment față de învățătură, față de obiectul respectiv de studiu și îl îndepărtează pe elev de școală * : totodată, vocația practică a școlii din țara noastră să se reflecte din ce în ce mai mult și în manuale. Problemele ce se includ în ele să fie legate de practică pentru a contribui în aceeași măsură atît la dezvoltarea gîndirii elevului cît și la pregătirea pentru viitoarea lui profesiune. Se impune tot mai mult necesitatea ca în elaborarea cărții școloare să se pășească de la practică și pe baza acesteia să se realizeze documentarea, iar aplicațiile să nu fie un scop și o preocupare secundare.

Acordînd importanța cuvenită conținutului de idei trebuie avute în vedere, în aceeași măsură, valențele educative ale manualului. Se poate spune că manualele școlare, pentru toate specialitățile, au un potențial educativ de netăgăduit. Cu toate acestea grija pentru accesibilitate, motivație intrinsecă, trăire afectivă autentică etc. să stea în atenția creatorilor de carte școlară.

Înzestrarea elevilor cu un sistem rațional de muncă și de utilizare a timpului liber

Se poate afirma că în legătură cu primul aspect al problemei s-au obținut rezultate mai evidente, pe cînd în legătură cu activitatea desfășurată de elevi în timpul liber, școala și celelalte pîrghii de influențare trebuie să întreprindă acțiuni mai energice. De altfel, teza lui K. Marx despre marele preț al timpului liber (marea bogăție a omului nou) a devenit criteriul aprecierii posibilităților de afirmare a spiritului de creație și inițiativă a omului de azi și mai ales de mîine.

Date fiind rolul și aria de cuprindere ale educației permanente, se impune mai multă grijă pentru *informarea continuă a adulților* prin sistemul de instruire liberă, prin intermediul cuvîntului viu ; sistemul de instruire liberă prin cuvîntul scris ; sistemul cercurilor instructiv-educative ; sistemul prin corespondență ; autoinstruire etc.

Didactica este chemată să lărgească evantaiul acestor moduri de lucru, iar prin conținut și strategiile oferite să le asigure funcționalitatea și continuitatea.

Perfecționarea și autoperfecționarea corpului profesoral

Educația și instrucția nu sînt o activitate de rutină așa cum s-a crezut multă vreme, dimpotrivă, mai mult decît în alte multe domenii de activitate este nevoie de inventivitatea și creativitatea fiecărui profesor deoarece profesia de educator solicită azi o atitudine originală, aplicarea rapidă și productivă a cuceririlor științei, și nu în ultim rînd a metodelor moderne de educație și instrucție. Progresul social-economic, dezvoltarea științei și tehnicii, a învățămîntului impun cerințe sporite față de calificarea, perfecționarea și autoperfecționarea personalului didactic. În toate țările lumii o asemenea preocupare reprezintă o problemă de stat, de stringentă actualitate. Avînd în vedere orientarea evidentă spre practică a învățămîntului nostru, devine necesară pregătirea psihopedagogică a profesorilor de toate specialitățile. Se pare că în acest sens pregătirea unor categorii de lucrători din învățămîntul general, profesional și liceal, cu deosebire a maiștrilor instructori este lacunară.

În școala noastră poate instrui și educa cu succes tînăra generație doar acel profesor care are un larg orizont politic și cultural, cunoaște temeinic stadiul de dezvoltare a științei pe care o predă, știe să-i releve rolul în progresul științific și social, dă dovadă de măiestrie pedagogică și năzuiește spre completare sistematică a cunoștințelor sale.

* Împărtășim întru totul punctul de vedere cu privire la virtuțile și servituțile cărții școlare, exprimat de E. Bâldescu în articolul „Cartea școlară între tradiție și inovație", „Era socialistă", nr. 11, 1976.

Probleme de biologie umană*

Lucrarea **Probleme de biologie umană** înlătură unul din golurile importante privind materialul documentar menit să asigure formarea concepției științifice despre Om. Prin tematica pe care o tratează: Elemente de genetică umană; Rasă și constituție; Biologia comportamentului uman; Biologia vîrstelor; Ecologia umană; Sexualitatea umană etc., această carte este un comentariu al legăturilor dintre biologie, psihologie, sociologie, istorie, cultură.

Importanța dezbaterii problemelor de biologie umană decurge nu numai din necesități didactice, ci și din actualitatea lor, deoarece parametrii biologici ai omenirii sînt în continuă schimbare, iar viitorul speciei noastre depinde în mare măsură de raporturi adecvate între progresul social-tehnic și capacitățile vitale ale omului.

Lucrarea reprezintă o importantă contribuție la modernizarea învățămîntului, deoarece biologia umană trebuie să fie o noțiune încăpătoare, care să subsumeze toxonomia, anatomia, fiziologia, genetica și paleontologia Hominidelor. Aceste considerente, cărora volumul amintit le răspunde pe deplin, ne fac să afirmăm că el trebuie să-și găsească loc de prim plan în biblioteca oricărui om de cultură și mai ales a profesorilor de diferite specialități, fiind foarte util și pentru activitatea diriginților.

CEZARA POPOVICI

* V. Săhleanu, I. C. Voiculescu. **Probleme de biologie umană**, Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

centenarul independenței și 70 de ani
de la răscoala din 1907

ORIENTAREA ACTIVITĂȚILOR EDUCATIVE din școli către cele mai de seamă evenimente din istoria poporului român

Prof. CONSTANTIN CLISU
inspector general
Inspectoratul școlar județean Vaslui

În Expunerea cu privire la activitatatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România – în cadrul Congresului educației politice și al culturii socialiste – secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a subliniat cu pregnanță rolul școlii în educarea tinerei generații în spiritul patriotismului socialist, al dragostei față de realizările oamenilor muncii din țara noastră. De la înalta tribună a acestui forum al țării s-au exprimat gînduri de înaltă prețuire cu privire la trecutul glorios de luptă al poporului pentru păstrarea ființei naționale, pentru dobîndirea independenței și libertății pămîntului sfînt al patriei.

Încadrîndu-se în aceste imperative majore ale școlii, Inspectoratul școlar județean Vaslui a orientat întreaga activitate politico-ideologică și cultural-educativă din școlile județului, în anul școlar 1976–1977, către acțiuni care prin forma și conținutul lor vizează marile evenimente ale anului ce înscrie cu litere de aur **Centenarul independenței de stat a României, 70 de ani de la răscoala din 1907, alte evenimente de rezonanță din istoria patriei noastre.**

Acțiunile organizate pînă în prezent, cît și cele ce se vor organiza, și-au propus formarea și dezvoltarea la elevi a concepției materialist-dialectice și istorice despre lume și viață, dezvoltarea sentimentelor de dragoste și devotament față de partid, patrie și popor, educarea în spiritul patriotismului revoluționar, cultivînd respectul și recunoașterea față de strămoși, mîndria pentru ceea ce poporul nostru înfăptuiește astăzi sub conducerea partidului.

Inspectoratul școlar județean Vaslui și-a întocmit un plan special de măsuri axat pe cele două mari evenimente ale anului 1977, extras din planul de măsuri al Comitetului județean de partid care, multiplicat, a fost trimis tuturor unităților școlare de pe teritoriul județului.

Între altele acest plan cuprinde prevederea ca atît în trimestrul I cît și în trimestrul în curs, la toate disciplinele de învățămînt, la orele educative, la activitățile extrașcolare și extradidactice să fie valorificate posibilitățile de evidențiere a însemnătății cuceririi independenței de stat a României și a răscoalei din 1907 pentru dezvoltarea economico-socială și culturală a patriei, subliniindu-se în mod deosebit rolul maselor populare, al țărănimii, în obținerea libertății și independenței.

La lecțiile de literatură au fost prezentate pagini de poezie patriotică de la Boliac pînă la Eminescu, precum și din opera poeților noștri contemporani ; **la istorie,** profesorii au predat lecțiile ce oglindesc marile bătălii pentru libertate, pentru independență în muzeele orășenești sau în muzeul județean, ilustrînd fiecare oră cu pagini de cronică, manuscris, facsimil sau alte mărturii care sînt în măsură să-l convingă pe elev de prețul, efortul, tributul de sînge dat de poporul nostru pentru a-și apăra vatra strămoșească, gloria străbună, numele de român.

La geografie, urmărind un itinerar dat : **Pe urmele dorobanților** sau **Plecat-am nouă din Vaslui...** profesorii au întreprins evocări care țin de locurile unde s-au dat marile bătălii ale poporului pentru libertate socială și națională, mergînd pînă dincolo de Dunăre, unde au ajuns dorobanții noștri și s-au acoperit de glorie.

La desen, în fiecare clasă, pe baza lecturilor din ciclurile de poezii patriotice, elevii au desenat aspecte din războiul de independență ; sau, citindu-le din volumul lui T. Arghezi **1907** au ilustrat, după puterea lor de pătrundere și înțelegere, scene din răscoala țăranilor din 1907.

La muzică, de la clasele mici pînă la cele mari, în repertoriul cîntecelor patriotice au intrat și **Curcanul, Peneș Curcanul,** pe versurile lui V. Alecsandri, alte cîntece patriotice care se referă la vitejia ostașilor români în confruntările cu dușmanii patriei, precum și cîntece care ilustrează bătăliile clasei muncitoare pentru cîștigarea libertății.

La toate disciplinele de învățămînt profesorii au fost chemați să facă cunoscut elevilor adevărul : nimic din ceea ce avem astăzi n-ar fi fost posibil fără lupta de veacuri a poporului pentru acest pămînt cuprins între „Marea cea mare, Dunăre și Carpați", locurile unde au trăit moșii și strămoșii noștri și pe care ni le-au lăsat nouă spre păstrare și înflorire.

De asemenea, în planul de acțiune au fost cuprinse măsuri care se referă la rolul profesorilor de științe sociale, la integrarea lor în marile evenimente ale țării. Aceștia au susținut expuneri în cadrul unor adunări populare evocînd lupta de secole a poporului român pentru unitate și independență națională, marile realizări obținute în anii construcției socialiste, prestigiul de care se bucură România în lume. Fiecare adunare a fost urmată de un program artistic în care au fost prezentate lucrări muzicale și literare care omagiază evenimentele sărbătorite în anul 1977.

De un interes deosebit din partea tineretului și cadrelor didactice s-a bucurat sesiunea de referate cu tema : **Lupta poporului român pentru unitate statală și independență națională ; Contribuția maselor populare din județul Vaslui la dobîndirea independenței de stat a României** – organizată de Inspectoratul școlar județean în colaborare cu sectorul din Iași al Institutului de studii istorice și social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R. În municipiul Bîrlad și în orașele Huși și Vaslui s-a organizat un simpozion cu aceeași temă.

Muzeul județean, care găzduiește în sălile sale numeroase exponate, mărturii ale luptei oamenilor acestor meleaguri de legendă pentru independență și libertate socială, a oferit școlilor o sală cu o gamă largă de materiale și mijloace de învățămînt pentru prezentarea lecțiilor de istorie locală și, mărindu-se sfera, au fost prezentate lecții care prin conținutul lor se referă la luptele poporului de pe întreg cuprinsul patriei. Mai bine de jumătate din populația școlară a județului a vizitat muzeul județean, deosebit de bine înzestrat cu materiale grăitoare despre jertfele oamenilor acestor locuri în războiul de independență, locul central, într-o sală special amenajată, ocupîndu-l de bună seamă eroul intrat în legendă grație bardului de la Mircești, „Peneș Curcanul", pe numele său adevărat Constantin Țurcanu.

La finele anului 1976, în marele hol al Casei de cultură a sindicatelor din Vaslui a fost organizată o expoziție de artă plastică și sculptură închinată independenței, cuprinzînd opere ale pionierilor din cercurile plastice ale caselor de pionieri din județ și ale elevilor din școlile județului, expoziție din care s-au selectat cele zece lucrări care au reprezentat județul Vaslui în marea confruntare republicană – concursul **Drum de glorii.**

Profesorii de istorie și elevii din multe școli ale județului, intitulîndu-și excursiile din vacanța de iarnă și de primăvară **Pe urmele dorobanților,** au urmărit drumul parcurs de ostașii vasluieni pînă în R. P. Bulgaria, unde au vizitat monumentele ridicate în țara prietenă vitejilor români căzuți în războiul de independență din 1877. S-au întocmit, cu acest prilej, albume tematice ; la Griviția și Plevna elevii și pionierii au prezentat spectacole în care au glorificat faptele de arme ale ostașilor români din toate timpurile, au preamărit în versuri și în cîntece viața liberă de astăzi, viitorul luminos al patriei pe care-l profilează cu înțelepciune partidul, în frunte cu cel mai iubit fiu al neamului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Din nici o școală nu lipsește acel colț intitulat sugestiv : **În lume nu-s mai multe Românii, La trecutu-ți mare, mare viitor, Viitor de aur, țara noastră are, Ce-ți doresc eu ție, dulce Românie !, Sintem nepoți de daci și de romani, Neam de eroi** etc., care oglindește, în esență, aspecte din marile bătălii ale acestui neam pentru neatîrnare, pentru progres și libertate.

Din acest vast plan de măsuri pe care școală a avut libertatea de a-l îmbogăți nu lipsesc întîlnirile cu scriitori, cu veterani din primul și din cel de-al doilea război mondial, cu țărani care au luptat sau cunosc din relatările celor care au trăit evenimentele anului 1907 sau l-au cunoscut pe Constantin Țurcanu și pe alți combatanți ai războiului de independență. În comunele Todirești și Dumești elevii s-au întîlnit chiar cu țărani care au luptat în răscoala din 1907 ; toate școlile din Vaslui au realizat întîlniri cu tovarășul Constantin Doltu, care l-a cunoscut pe Constantin Țurcanu (Peneș Curcanul), pentru a le depăna amintiri dragi despre acest fiu al Vasluiului care va trece peste secole ca simbol al luptei pentru independență în inimile tuturor oamenilor locului.

La aceste întîlniri emoționante n-au lipsit lecturile din **Peneș Curcanul, Sergentul** și din alte poezii patriotice care glorifică lupta pentru independență a poporului român.

De asemenea, s-au mai realizat și alte acțiuni ca :

– concursuri gen „cine știe cîștigă" intitulate : **File din istoria patriei și partidului, Tineretul participant activ la dezvoltarea social-economică a patriei în anii socialismului, România pe coordonatele cincinalului revoluției tehnico-științifice.**

– Vaslui – vatră de istorie, prezent și viitor de glorie – concurs organizat cu fazele : pe școală, localitate, intercomunală, interorășenească și județeană.

– File de carte din istoria neamului meu, album-ștafetă organizat pe nouă trasee ale județului.

– Am fost pe front să-mi apăr glia – întîlniri la nivelul școlilor și localităților cu veterani de război.

– De la comuniști învățăm cutezanța – întîlniri ale pionierilor cu activiști de partid și de stat.

– Din primăvară pînă'n toamnă – recitaluri de cîntece și versuri închinate anului 1907, întîlniri cu participanți la răscoală.

Pentru a veni în sprijinul școlilor de pe teritoriul județului, Inspectoratul școlar a editat o culegere de versuri și cîntece patriotice, materiale care au ajutat la organizarea spectacolelor artistice, momentelor literar-muzicale închinate acestor evenimente glorioase. Au fost incluse în această culegere și producții din folclorul local, culegeri ale cadrelor didactice și ale elevilor. Revistele școlare din județ au inclus în sumarul lor poezii, creații literare care prin conținutul lor evocă evenimentele petrecute în anii 1877 și 1907.

Leagănul multor fapte de autentic eroism, Vasluiul a fost și va rămîne peste vreme o pagină nemuritoare în istoria patriei :

„Vasluiul i-o torță la Podul Înalt,
E-o vatră de foc în Moldova"...

spune un poet local – și trăitorii de astăzi ai acestor meleaguri se străduiesc să împlinească prin fapte visul de veacuri al strămoșilor.

Ținînd seama de aceste date oferite de istorie, s-au mai organizat și alte acțiuni specifice județului nostru :

– toate școlile au luat sub patronaj monumentele din comună sau din preajma satului unde sînt înscrise paginile de eroism ale oamenilor locului ;

– la mausoleul din Vaslui, unde se găsesc mormintele celor nouă „curcani" și „cu sergentul zece", s-au organizat și continuă să se organizeze acțiuni cu un bogat conținut patriotic. S-au instituit primiri de pionieri și uteciști, evocîndu-se momente din războiul de independență ;

– inspectoratul școlar și Casa pionierilor Vaslui au tipărit un pliant în care figura lui Peneș Curcanul apare în toată plinătatea ei ; cuvîntul de început se referă la „adevăr și ficțiune în poemul lui Vasile Alecsandri „Peneș Curcanul" ;

– o școală generală care se va da în curînd în folosință, în vara anului 1977, construită chiar în cartierul unde a copilărit și a trăit Constantin Țurcanu, îi va purta numele ;

– tabăra județeană a pionierilor de la „Poiana Căprioarei", constituită din „prietenii istoriei patriei", va înscrie într-un jurnal început în anul 1976 și în vacanța mare din 1977 gînduri ale celor care trăiesc astăzi pe meleagurile înaintașilor ;

– de asemenea, un număr de peste 2 000 elevi vor vizita muzeul de la Botoșani și sala „1907" din cadrul Muzeului de istorie al R.S.R., în vacanța de primăvară, unde vor urmări – în special aspecte din **Răscoala țăranilor din 1907 ;**

– Casa pionierilor din Vaslui a editat un diafilm intitulat **1877** cuprinzînd extrase dintr-un album al armatei române participante la războiul pentru independență – în care sînt înserate și imagini ale regimentului în care a luptat „Peneș Curcanul" ;

– școlile, în colaborare cu toate instituțiile de cultură – bibliotecile, comitetul de cultură și educație socialistă, muzeele, casele de cultură din domeniul așezămintelor culturale și ale sindicatelor – au întreprins și continuă să întreprindă acțiuni ca : simpozioane, spectacole, recitaluri de poezie patriotică, culegeri de texte literare care se referă la marile evenimente ale anului 1977 : **Centenarul independenței de stat a României** și **70 de ani de la răscoala din 1907.**

Inspectoratul școlar județean s-a străduit să orienteze întreaga rețea a învățămîntului de pe teritoriul județului către acțiuni care au menirea să socotească școala ca pe un organism viu, mereu prezent în miezul de foc al epocii, pentru ca elevii, tineretul, să poată sluji cu devotament cauza partidului, patriei și poporului – cauza socialismului și comunismului în România !

SPIRU HARET ȘI MAREA RASCOALĂ A ȚĂRANILOR DIN 1907

OCTAVIAN IONESCU

În timpul și după marea răscoală țărănească din 1907 au fost formulate două capete de acuzare contra școlii, în principal a celei rurale : unul era împotriva învățătorilor care în timpul frămîntărilor ar fi incitat pe răsculați la acte de cruzime și de distrugere materială, altul era adresat lui Spiru Haret – șeful lor în ierarhia administrativă – intelectual cu vederi înaintate și reprezentant al aripei de stînga a partidului național liberal – (1) care a dat cadrul oficial activității extrașcolare a cadrelor didactice și a prezentat un program de reforme pentru îmbunătățirea situației economice și social-culturale a țărănimii.

Ambele acuze de fapt erau îndreptate împotriva politicii de ridicare a țărănimii, propusă și susținută de Haret și urmăreau totodată circumscrierea popularității acestuia. Ca să lovești în ostași, e necesar să anihilezi pe comandantul care elaborează strategia și coordonează acțiunile. De aceea, implicarea învățătorimii în răscoală, pe lîngă răzbunările de ordin personal ale unor arendași și cămătari lezați în interesele lor de către activitatea extrașcolară manifestată prin intermediul băncilor populare, obștilor și al diferitelor forme de întovărășiri, avea ca scop să zdruncine platforma politică a lui Haret.

Haret însă nu era un caz izolat ; el se încadra într-un front mai larg al intelectualilor legați de popor, care au preconizat o serie de măsuri pentru ameliorarea statutului economic și social al țăranului obidit și exploatat de unii mari proprietari și cu deosebire de către arendași și cămătari și asigurarea unui mai mare grad de stabilitate a ordinii în stat.

Primul intelectual care a susținut ideea cooperatistă a fost economistul I. S. Aurelian, fost membru al mai multor guverne

și prim ministru, care în 1871 a înființat Cooperativa de credit și economie, iar în 1873 cooperativa „Concordia", care l-a avut ca secretar pe Spiru Haret (2). Ion G. Duca. fost șef al partidului liberal și prim ministru, a înfățișat în teza sa de doctorat, prezentată la marele economist Charles Gide și publicată apoi în 1902 la Paris, cu titlul **Les societés cooperatives en Roumanie,** rolul cooperației în dezvoltarea satului, analizînd starea economică a locuitorilor lui. El susținea ideea că o stare socială nu se poate schimba prin lege, ci este rezultatul unei dezvoltări treptate, iar statul ar avea un rol mai mic în inspirarea reformelor, datoria lui majoră fiind de a le proteja de îndată ce ele au fost adoptate [3].

O serie de propuneri pentru soluționarea problemei agrare fuseseră prezentate de către G. D. Creangă, fost director al statisticii generale din Ministerul de Finanțe, de către Vasile M. Kogălniceanu, cunoscut ziarist și om politic cu concepție burghezo-democrată, precum și de Radu Rosetti și de Constantin Garoflid, imediat după răscoala din 1907.

Programele înfățișate de aceștia cuprindeau, în general, propuneri similare, reprezentînd concepția unor personalități preocupate de îmbunătățirea stării economice a țărănimii, de ridicarea satului.

Spiru Haret a elaborat și el un astfel de program în lucrarea **Chestia țărănească** [4], prevăzînd desființarea unor forme ale relațiilor feudale existente între țăran și arendaș-proprietar și preconizînd măsuri pentru a înlesni țăranilor să devină proprietari : întărirea băncilor populare prin organizarea unei „Bănci țărănești" sau a „Casei Rurale" ; dezvoltarea formelor de cooperare (întovărășiri) și proteguirea lor, pentru a fi cît mai eficiente, înlăturîndu-se pericolul cămătarilor și speculanților ; asigurarea recoltelor contra secetei, grindinei și a focului ; sporirea numărului de cursuri de adulți, cercuri culturale, biblioteci. În acest fel țărănimea urma să devină, cu timpul, un corp activ, înteligent și conștient.

Ceea ce însă a adus în plus programul propus de Haret a fost preocuparea pentru a-și asigura cadrele care să-l ajute în realizarea acestui program. El a dobîndit colaborarea subalternilor săi — învățătorii și preoții — folosindu-i mai ales pe cei dintîi, pentru a desfășura o serie de acțiuni cu efect major în pregătirea țărănimii, pentru o viață economică și culturală superioară. Era convins că nimic nu se poate face pentru schimbarea în bine a stării populației rurale fără participarea directă a învățătorilor. De aceea, cerea, în 1903, ridicarea prestigiului și a pregătirii lor pentru a deveni în mod real „ un factor important în stat, chemat la o misiune mare" [5]. Această mare misiune urma să fie realizată prin intermediul activității extrașcolare a cadrelor didactice, transformată într-o mișcare de acțiune socială, economică și culturală cu mari resurse — se bizuia pe cele mai numeros corp organizat de funcționari ai statului — și cu însemnate posibilități de influențarea țărănimii, din rîndul căreia porniseră și alături de care trăiau, îndurînd aceleași lipsuri și de cele mai multe ori și aceleași umiliri.

Pe lîngă meritul de a fi organizat și oficializat această mișcare, Haret îl are și pe acela de a o fi fundamentat teoretic în diferite prilejuri și în mai multe lucrări, precum și de a fi dat indicațiile metodice necesare pentru organizarea și extinderea diverselor forme de acțiuni cu caracter social ale învățătorilor în preambulurile unor ordine și circulare ministeriale [6]. Haret este, astfel, unul dintre primii care au elaborat, la noi, o metodică a muncii culturale și sociale de masă [7].

Întețirea exploatării țărănimii de către unii proprietari și îndeosebi de către arendași intensifică starea de tensiune din mediul rural [8]. Începutul anului 1907 este marcat de frămîntări economice și sociale care dau naștere la unele tulburări ; cauzele care le generează își au rădăcina în ascuțirea contradicțiilor sistemului agrar din țara noastră [9].

La 6 martie 1907, Haret publică articolul **În chestia țărănească** [10], în care, după ce prezenta greșelile repetate ale guvernului conservator condus de George Gr. Cantacuzino, sublinia faptul că „chestia țărănească" este în ultima analiză „o chestie de pîine zilnică pentru cinci din șase părți din populația țării" și nerezolvarea ei nu poate să ducă decît la o catastrofă, deoarece „alternativa de a omori prin foame o populație întreaga este tot așa de grozavă ca și aceea de a o omori prin gloanțe". Autoritățile au vrut să lichideze băncile populare, obligîndu-i pe învățători, sub amenințarea sancțiunii, să se retragă din ele ; la fel au fost luate măsuri împotriva obștilor sătești, favorizîndu-se arendășimea la încheierea contractelor de arendă, în defavoarea țărănimii.

Împotriva țărănimii răsculate, flămînde și dornice de pămînt s-au adus trupele, care în multe localități au întrebuințat mitralierele și tunurile pentru reprimare.

La 13 martie se formează un nou guvern, compus din reprezentanții partidului național-liberal, Spiru Haret revenind în fruntea Ministerului Instrucțiunii. Unii membrii marcanți ai partidului, ca de exemplu Eugen Carada, au vrut să-l vadă pe Haret instalat la alt departament, eventual la cel al lucrărilor publice, pentru a-l izola de învățători, încercînd astfel să-i limiteze influența în rîndul populației [11].

Om politic și om de stat care urmărea rezolvarea „chestiei țărănești" prin reforme, nu prin cataclisme amenințătoare ale or-

dinei sociale și chiar ale existenței statului, ceea ce demonstrează și limitele gîndirii sale social-politice, Haret adresează pe 14 martie o circulară – apel către învățători, prin care le cerea să acționeze în sensul încetării luptei dintre frați, explicînd țărănimii „că cu focul și cu arma nu se poate îndrepta țara, că din contră i se pregătește pieirea !". În continuare, schița programul de măsuri luat de guvern, în mare parte cele cuprinse în lucrarea **Chestia țărănească.**

Între primele acte de guvernămînt a fost schimbarea revizorilor școlari care se opuseseră activității extrașcolare, înlocuindu-i cu învățători ce cunoșteau situația și se remarcaseră ca sprijinitori ai activității sociale a cadrelor didactice. La numirea unora a întîmpinat opoziție chiar din partea unor fruntași liberali, ca de exemplu prefectul și moșierul Iarca din Teleorman, care s-a opus numirii lui Silviu Spulbereanu ce se ridicase împotriva represiunii [12].

Mulți învățători au dat ascultare ministrului lor și au căutat să liniștească țărănimea, să scrie petiții cu revendicările solicitate, să participe la alcătuirea de întovărășiri care să ia în arendă unele moșii. Rapoartele revizorilor subliniază activitatea pozitivă a acestora și rolul lor în potolirea confraților, în apărarea sătenilor împotriva ofițerilor care ordonau represiunea [13].

Mulți învățători considerați „instigatori", la sesizarea unor proprietari, arendași și autorități comunale, au fost bătuți și umiliți în fața sătenilor, a propriilor lor elevi și transportați apoi în lanțuri la reședința organelor de anchetă. Adevărata vină pentru care au avut de înfruntat represiuni a fost însă activitatea extrașcolară, fapt subliniat de fiecare revizor școlar și de o serie de prefecți și judecători de instrucție. N. Albu, prefectul județului Neamț, consemna în raportul său către Ministerul de Interne că învățătorii „au fost îndrumătorii sătenilor spre răscoale prin acțiunea lor extraprofesională" [14]. Judecătorul de instrucție C. V. Rugină din Iași declara că învinuirile aduse învățătorilor se refereau la activitatea acestora în cadrul băncilor populare care sprijineau pe țărani să arendeze moșii [15]. Învățătorul I. Popescu din Zătreni-Vîlcea, într-un raport către ministrul instrucțiunii, definea rolul activității extrașcolare și dădea ca exemplu banca populară „Oltețul" care în 3 ani de existență a apărat pe săteni de cămătă, dîndu-le posibilitatea să aibă vite, sămînță, a înființat concursuri pentru pomicultura selecționată, și viticultură, a organizat întovărășiri pentru desfacerea produselor. Considerațiuni asemănătoare sînt notate și în raportul revizorului școlar de la Dolj, C. Alessandrescu, acesta subliniind că băncile populare au ajutat pe săteni să-și recîștige pămînturile-amanetate cămătarilor – să-și cumpere vite, să-și întocmească gospodării bune, să facă societăți cooperatiste (16). Revizorul școlar de la Covurlui, T. Gheorghiu, menționa că acuza principală adusă învățătorilor lon și Vasile Macovei consta în activitatea desfășurată la banca populară, la asociațiile de vînzare a produselor în comun, la școala de adulți și la cercurile culturale, deoarece prin aceste forme de activități au dezvoltat pofta săteanului pentru pămînt și pentru o viață mai bună și că „dezordinele petrecute nu sînt decît urmările ideilor propagate de acești învățători pe tărîmul economic și cultural" [17].

Folosind materialul pus la dispoziție de către organele de anchetă, autoritățile județene și revizorii școlari, Haret ajungea la aceeași concluzie în cunoscutul său **Raport** despre rolul învățătorilor și preoților rurali în răscoalele țărănești din 1907, calificat de mulți ca un act de apărare a învățătorimii, în realitate o acțiune de dezvinovățire, de reparare a prestigiului zdruncinat al cadrelor didactice din mediul rural și de răsplătire a activității pe care el, ministrul, o patronase și la care îi mobilizase.

Haret – om politic cu experiență, care știa că este în joc prestigiul său și al partidului din care făcea parte, precum și existența mișcării sociale a învățătorilor (18) – considera implicarea acestora ca un act de răzbunare al cămătarilor, latifundiarilor și arendașilor care doreau să se abandoneze activitatea socială a acestui corp profesional.

Pentru a răsplăti munca lor, a propus înființarea medaliei „Răsplata muncii pentru învățămînt" cu două clase, apreciind astfel în mod public aportul învățătorimii la realizarea programului de înlocuire a relațiilor feudale în agricultură și de ridicare a nivelului de conștiință a țărănimii, a rolului pe care îl avea de îndeplinit în stat și în societate.

Numărul învățătorilor implicați în răscoală a fost redus și numele acestora a fost înregistrat de rapoartele revizorilor și de **Raportul lui Haret.** De asemenea a fost redus și numărul celor ce s-au sustras, părăsindu-și consătenii atunci cînd aceștia aveau mai multă nevoie de ei.

Dar a reduce numai la aceste categorii rolul învățătorilor în răscoala din 1907 înseamnă a interpreta limitativ, a goli istoria de adevăratul ei conținut. Învățătorimea a participat, cu rare excepții, în totalitate la acest eveniment important al istoriei moderne a României, pregătind țărănimea, prin intermediul formelor de activitate extrașcolară, să-și înțeleagă mai bine rostul și locul în cadrul societății românești. Iar Haret are meritul de a fi pus în acțiune această mișcare care prin conținutul ei a urmărit înlocuirea unor aspecte ale relațiilor feudale din agricultură, pentru a se deschide astfel un alt orizont țărănimii și agriculturii din țara noastră.

BIBLIOGRAFIE

1. Vezi și T. GEORGESCU și I. ILINCIOIU, *Intelectualitatea și răscoala țăranilor*, în *Marea răscoală a țăranilor din 1907*, Ed. Acad. R.S.R., p. 656.
2. MITU DONA, *Galeria marilor cooperatori din trecut*, în „Viața cooperatistă", I, nr. 6—7, 1935, p. 17—20.
3. I. G. DUCA, *Les sociétés cooperatives en Roumanie*, Paris, 1902, 209 p.
4. SPIRU HARET, *Chestia țărănească*, Ed. I., 1905, Ed. II, 1907.
5. SPIRU HARET, *Raport adresat M. S. Regelui asupra activității Ministerului Instrucțiunii Publice și al Cultelor*, Buc., 1903, p. 169—171.
6. SPIRU HARET, *Raport adresat M. S. Regelui... ; Societatea corpului didactic primar și Liga învățămîntului*, Buc., 1902 ; *Activitatea extrașcolară a învățătorilor*, în „Revista generală a învățămîntului" , I, nr. 7, 1906 ; *Rolul preoților și învățătorilor în mișcarea culturală*, Buc. , 1906 ; *Activitatea extrașcolară a învățătorilor — Răspunsul d-lui Spiru Haret, ministrul instrucțiunii publice la interpelarea d-lui senator Titu Maiorescu*, Buc., 1908.
7. Vezi O. IONESCU, *Însemnătatea activității extrașcolare „haretiste" a corpului didactic* în „Revista de pedagogie", XVII, nr. 5, 1968, p. 87—93 ; C. DINU, *Spiru Haret*, E.D.P., Buc., 1972.
8. Vezi în acest sens : Institutul de studii istorice și social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R. și Institutul de istorie „N. Iorga" al Academiei R.S.R., *Marea răscoală a țăranilor din 1907*, Ed. Acad. R.S.R., Buc. 1967 ; *Documente și mărturii pentru istoria României, Răscoala țăranilor din 1907*, 3 volume, Buc., 1948.
9. *Istoria României, Compendiu*, Ediția a III-a, sub redacția acad. ȘTEFAN PASCU, E.D.P., București, p. 314—315.
10. A apărut în „Voința națională" — ziarul partidului național-liberal, nr. 6534, apoi în broșură.
11. Vezi și ȘERBAN ORĂSCU, *Spiru Haret*, Ed. științifică, Buc., 1976, p. 151.
12. Academia R.S.R., arhiva Spiru Haret, dosar 21, f. 63, apud. MIRCEA ȘTEFAN, *Participarea învățătorilor la răscoala din 1907*, în vol. *„Învățătorii și răscoala din 1907"*, E.D.P., Buc., 1958, p. 79—80.
13. Vezi în acest sens rapoartele revizorilor școlari C. Alexandrescu din județul Dolj, S. Spulbereanu din județul Gorj, T. Gheorghiu din jud. Covurlui, Dem. C. Bunzetianu din jud. Mehedinți, în *Documente și mărturii pentru istoria României, Răscoala țăranilor din 1907*, vol. II.
14. *Marea răscoală a țăranilor din 1907*, p. 657.
15. *Răscoala țăranilor din 1907*, vol. II, p. 94.
16. *Op. cit.*, p. 417.
17. *Op. cit.*, p. 298.
18. Vezi și STANCIU STOIAN, *Spiru Haret și politica sa școlară în legătură cu răscoalele țărănești din 1907*, în vol. *Învățătorii și răscoala din 1907*, p. 177.

Aspecte sociale ale educației*

În prestigioasa editură pariziană Presse Universitaires de France apare, începînd din anul 1969, *Tratatul de științe pedagogice*, sub redacția generală a cunoscuților pedagogi Maurice Debesse și Gaston Mialaret. Proiectat în 7 volume, tratatul este elaborat după o concepție care vrea să evidențieze cu precădere dezvoltarea (și într-o oarecare măsură interdisciplinaritatea) domeniului științelor pedagogice și mai puțin nivelul și gradul de structurare teoretico-metodologică a acestora.

După ce în volumele anterioare au fost evidențiate istoria și situația contemporană a științelor pedagogice, dimensiunile psihologice ale educației și necesitatea cooperării pedagogiei cu psihologia, în volumul al VI-lea autorii se ocupă de ceea ce ei denumesc aspectele sociale ale educației.

Dacă tematica volumelor anterioare a fost subsumată unor denumiri ce acoperă domenii devenite tradiționale (istoria pedagogiei, pedagogie comparată, psihologia educației, psihologia pedagogică), volumul de care ne ocupăm — denumit *Aspecte sociale ale educației* — trădează ezitările redactorilor, care, probabil, dîndu-și seama că problematica debordează prin diversitatea ei domeniul sociologiei educației sau al pedagogiei sociale, nu au optat pentru nici una dintre aceste denumiri, devenite, într-un fel, și ele clasice.

Tematica volumului este destul de eterogenă. Sînt cuprinse sub expresia *Aspecte sociale ale educației* probleme de : psihologie socială, sociologia educației, demografie școlară, economia educației, pedagogie socială. Ambiția autorilor a fost de-a face o sinteză cît mai cuprinzătoare și la obiect a problemelor izvorîte din dimensiunea sociologică a educației. În bună măsură acest obiectiv este realizat. Autorii izbutesc să ne prezinte, alături de probleme devenite tradiționale, aspecte inedite sau mai puțin tratate ale științelor pedagogice pentru care perspectiva sociologică este clarificatoare (aspecte ale metodelor de învățămînt etc.). Putem spune, de aceea, că partea de rezistență a volumului constă tocmai în aceste aspecte și mai ales în intenția sa de exhaustivitate.

Dincolo de aceste aspecte pozitive, însă, acest volum relevă și el (ca și celelalte) anumite carențe de concepție și de realizare. Carențele cele mai importante provin din lipsa unității de conținut și

(continuare în pag. 52)

* *Traité des sciences pédagogigues*, vol. VI, *Aspects sociaux de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1974.

PARTICIPAREA TINERETULUI ȘCOLAR LA MAREA RĂSCOALĂ DIN ANUL 1907

FLORICA RANCA, ION ILINCIOIU

De-a lungul mult zbuciumatei istorii a poporului nostru, numeroase au fost momentele de tensiune și cumpănă care au antrenat în viltoarea lor clase, pături și grupări sociale. Oameni, în alte împrejurări exprimînd deziderate opuse, contradictorii, s-au situat în timpul evenimentelor revoluționare din primăvara anului 1907 alături de țărănimea răsculată sau au luat atitudine în sprijinul luptei și cerințelor drepte ale milioanelor de truditori ai pămîntului. Forța socială care a păsit în primele rînduri ale sprijinitorilor țărănimii a fost clasa muncitoare, mișcarea socialistă. Cauzei luptei țărănimii i s-a raliat, de asemenea, cea mai înaintată parte a intelectualității românești. Rîndurile celor care au sprijinit marea luptă a țărănimii din acea primăvară din urmă cu șapte decenii au cunoscut o prezență activă și din partea tineretului studios al României.

Din mărturiile timpului reiese faptul că în perioada răscoalei autoritățile au semnalat stări de lucruri îngrijorătoare, în special printre elevii din ultimele clase de liceu.

De asemenea au fost semnalate și infiltrări de elevi în rîndurile țăranilor, în mai multe localități ale țării.

În ziua de 4 martie, la Botoșani, sătenii din împrejurimi, sprijiniți de orășeni, au pătruns în oraș pentru a cere autorităților „pămînt pe un preț maxim de 25 lei falcea" [1]. În drumul lor spre prefectură, răsculaților li s-au alăturat și numeroși elevi de la Liceul „Augst Treboniu Laurian" din localitate. Potrivit cercetărilor, acțiunea nu ar fi fost spontană. Poliția orașului raporta prefectului că în împrejurările pătrunderii sătenilor în oraș „agitarea spiritelor" fusese făcută „mai ales prin îndemnul elevilor de liceu Boldur, Orchiș și Pașcanu, cum și alții al căror nume ne scapă" [2]. A doua zi, prefectul Văsescu cerea directorului liceului să ia „dispozițiunile cele mai severe" împotriva elevilor care se solidarizează cu răsculații, deoarece, atrăgea atenția el, printre săteni și conducătorii lor „s-a remarcat ieri prezența mai multor elevi de liceu" [3]. Bănuind că și în alte școli din oraș elevii sînt animați de aceleași sentimente, prefectul ordona atît directorului liceului, cît și conducerii școlii de meserii să consemneze în localul școlii pe toți elevii [4]. Era ,evident, un act prin care se încerca stăvilirea unor noi acțiuni de acest fel în viitor.

Cîteva zile după izbucnirea răscoalei, atenția autorităților polițienești și judiciare s-a oprit asupra circulației deosebit de intense și pe o largă arie a unor materiale pe care le-au considerat „incendiare". Tipărite în sute și mii de exemplare, cunoscuta poezie a lui G. Coșbuc, „Noi vrem pămînt", conținînd atribute cu caracter programatic [5], celebrul articol scris de N. Iorga

[1] Arh. St. Botoșani, fond Pref. Botoșani, dosar II/1907, f. 217.
[2] *Idem.*
[3] *Ibidem*, f. 84.
[4] *Op. cit.*, f. 75.
[5] T. GEORGESCU, I. ILINCIOIU, 1907. *Intelectualii și răscoala*, Ed. „Scrisul românesc", Craiova, 1974, p. 165.

și intitulat „Dumnezeu să-i ierte", aspru rechizitoriu la adresa cercurilor diriguitoare care ordonaseră uciderea țăranilor pe străzile Botoșanilor, precum și broșura lui Vasile M. Kogălniceanu, „Către sătenî", au fost răspîndite în lumea satului, ca și la orașe, de către tineri și în special de către tinerii elevi [6]. În județul Ilfov și în capitala țării, poezia lui Coșbuc și articolul marelui nostru istoric, tipărite pe foi volante, au reținut atenția atît a autorităților polițienești, cît și a Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice.

Dacă pînă astăzi investigațiile întreprinse îi determinau pe cercetători a înclina să conchidă ca fiind probabilă tipărirea în București a foilor volante conținînd poezia lui G. Coșbuc și textul articolului lui N. Iorga, actualmente se poate afirma cu certitudine că imprimarea acestora se făcea în capitala țării. Documentele depistate în ultimul timp evidențiază faptul că în rîndul elevilor din București și din alte orașe ale țării asemenea foi volante, ca și altele pe care autoritățile le trecuseră în categoria materialelor cu caracter deosebit de periculos, aveau o frecventă circulație. Această situație constatată de autoritățile polițienești a fost adusă la cunoștința ministrului cultelor și instrucțiunii publice, Spiru C. Haret, care a ordonat efectuarea unei anchete avînd drept scop nu numai depistarea faptelor concrete, dar și luarea de măsuri pentru interzicerea acțiunilor considerate propagandistice, încetarea tipăririi acestor foi volante și reducerea la tăcere a celor „vinovați". Întreprinsă cu minuțiozitate, ancheta a relevat acțiuni și fapte ce necesită o consemnare aparte. S-a stabilit, astfel, de către anchetator, inspectorul în Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, profesorul Iuliu Valaori, că în rîndurile elevilor de la liceele „Matei Basarab", „Mihai viteazu", „Gheorghe Lazăr", „Cantemir" și altele din capitală, precum și de la liceele din Ploiești, circulau numeroase manifeste, între care și poezia lui Coșbuc și articolul lui N. Iorga. Din declarațiile elevilor interogați rezulta că ei intraseră în posesia „manifestelor" prin intermediul unor studenți care luau parte la ședințele Cercului socialist „România muncitoare". Ba mai mult, unii dintre ei, între care și I. Măcelaru, elevi la Liceul „Mihai Viteazul", au fost chiar la ședințele cercului [7]. Elevul amintit declara că la aceste ședințe au fost prezenți și mulți studenți din capitală, menționînd numele studenților Șerbănescu, Nisipeanu, Staicu, precum și faptul că el însuși a asistat la o ședință în cursul căreia a luat cuvîntul cunoscutul militant socialist M. Gh. Bujor, student pe atunci [8].

În timpul anchetei efectuate în școlile din București a fost depistat și un manifest intitulat **Apel,** care fusese alcătuit și editat de un grup de elevi de la Liceul „Codreanu" din Bîrlad. Numărul mare de exemplare din acest manifest descoperit la numeroși elevi a îndreptat firul anchetei și spre elevii Liceului din Bîrlad. La 22 martie ancheta lua sfîrșit în acest oraș și inspectorul Iuliu Valaori raporta ministrului Spiru C. Haret că cei mai mulți dintre elevii acestui liceu sînt fii de țărani și că ei „joacă în Bîrlad același rol pe care-l joacă în București studenții". Din cercetările întreprinse de el rezulta că acești elevi „sînt în legătură cu țăranii și nu de puține ori țăranii, întîlnindu-i, le ziceau : „Cînd vă puneți în capul nostru ?" [9]. Se evidenția, totodată, în raport, că liceenii aveau mare influență asupra sătenilor și locuitorilor Bîrladului și că în timpul evenimentelor revoluționare din ziua de 6 martie desfășurate în oraș și în împrejurimi ei „au îndrăznit să-i îndemne pe soldați să nu tragă în contra țăranilor" [10]. Se conturează astfel cu mai multă claritate elementele de amănunt ale desfășurării acțiunilor revoluționare care au avut loc în acea zi la Bîrlad. Concomitent cu încercarea sătenilor din comuna Grivița de a pătrunde în oraș, pe străzile Bîrladului, în ziua de 6 martie, s-au semnalat manifestări ale rezerviștilor chemați sub arme în vederea folosirii lor contra răsculaților [11]. Potrivit surselor documentare ale vremii, la aceste manifestații au luat parte și elevi, ca și orășeni [12]. Raportul anchetatorului elevilor din Bîrlad a surprins, desigur, tocmai aceste momente ale participării liceenilor la acțiunile revoluționare de pe străzile orașului, furnizînd și amănunte necunoscute pînă acum. Așa cum rezultă din constatările sale, elevii liceului din Bîrlad nu numai că au fost alături sau printre rezerviști, dar ei i-au îndemnat „să nu tragă în contra țăranilor".

Din cercetările întreprinse la același liceu au rezultat și alte amănunte care, coroborate cu aprecierile anchetatorului, aduc în circuitul științific noi elemente susceptibile de a îmbogăți concluziile de pînă acum. În timpul investigațiilor au fost descoperiți și autorii **Apelului** precum și intențiile lor. Toți aceștia făceau parte din ultimele două clase ale liceului. În rîndul lor se numărau elevii Epure, Negrescu, Galin și C. Sturza, fiul lui G. Sturza, președintele tribunalului Tutova. Ei au declarat că „auzind că în Galați, Bacău, Vaslui și în alte orașe, elevii liceelor aveau voie să se ducă prin sate pentru a liniști pe țărani", informație ce nu corespundea însă cu realitatea, „au întocmit și ei un manifest în acest scop" [13]. S-a constatat apoi că în mijlocul elevilor de la liceul din Bîrlad au mai circulat încă două manifeste. Primul,

---

[6] Arh St. Ilfov, fond Pref. Ilfov, dosar 40/1907, f. 45.

[7] Arh. St. București, fond. Min. Cultelor și Instr. Publice, dosar 1991/1907, f. 55.

[8] *Idem.*

[9] *Ibidem*, f. 42.

[10] Idem.

[11] Arh. I.S.I.S.P. de pe lîngă C.C. al P.C.R., fond 52, dosar 4845, f. 4.

[12] Ibidem, f. 3 și 7 ; Vezi și „Dimineața" din 12 mai 1907.

[13] Arh. St. București, fond Min. Cultelor și Instr. Publice, dosar 1991/1907, f. 42.

semnat de Societatea studenților fii de țărani „Avîntul", insera aprecieri ale studenților la adresa regimului burghezo-moșieresc ca și a măsurilor ce se preconizau a fi luate de către guvernul liberal, pe care anchetatorul găsea necesar a le reproduce în raport pentru a atrage atenția ministrului asupra opiniilor și stării de spirit a studențimii [14]. Este demn a se reține faptul că societățile studențești care au luat ființă în centrele universitare ale țării au fost ținute sub o atentă supraveghere din partea organelor polițienești. Datorită programului lor, societățile studenților fii de țărani au constituit o preocupare aparte pentru autorități. Aceste societăți, în rîndurile cărora erau grupați, după cum menționa un document al Ministerului de Interne, „aproape toți studenții fii de țărani, precum și mulți fii de orășeni cu tendințe socialiste și elevi de liceu", înscriseseră în programul lor „lupta pe toate căile spre a cîștiga drepturi pentru țărani" [15].

Cel de-al doilea manifest din care inspectorul Valaori nu a mai găsit nici un exemplar era semnat, așa cum declara elevul Slobozeanu, de Cercul „România muncitoare" și el cuprindea, în final, după cum își amintea tînărul, cuvinte care evidențiau atitudinea solidară a muncitorimii cu țărănimea : „Aceeași cauză legîndu-ne de munciorul plugar, meseriașii aderează la mișcarea lor" [16].

Așa cum este cunoscut, înăbușirea răscoalei s-a făcut paralel cu declanșarea unor măsuri represive împotriva muncitorilor, a organizațiilor și militanților socialiști. Au fost arestați numeroși muncitori socialiști între care și Ștefan Gheorghiu, militant de seamă al mișcării. Vechea lege a expulzărilor, aplicată în 1881 tot împotriva socialiștilor, a fost repusă în funcțiune. În lunile ce au urmat înăbușirii răscoalei au fost expulzați din țară sute și sute de muncitori socialiști.

Și împotriva elevilor care luaseră parte la evenimentele revoluționare din martie s-au luat măsuri. Ei a fost eliminați definitiv din școli. Petițiile adresate de elevi și de părinții acestora către Spiru Haret, prin care se solicita ridicarea pedepselor atît de aspre evidențiază numărul mare de tineri școlari implicați în acțiuni considerate a fi fost periculoase [17]. Pînă și pentru faptul de a fi luat parte la o întrunire studențească mai mulți elevi ai liceului din Brăila au fost eliminați din școală [18]. Spiru Haret a ordonat ulterior efectuarea unor noi anchete pe marginea cazurilor de eliminare din școli. În cele din urmă, elevii au fos reprimiți la cursuri.

Disculparea tinerilor școlari vine să confirme o mai veche concluzie în legătură cu poziția adoptată de Spiru Haret față de cadrele didactice și preoții implicați în răscoală [19]. Acuzat el însuși de a fi fost instigator la răscoală, acuză nu lipsită complet de temei, Haret se va strădui, după 13 martie 1907, de la înălțimea fotoliului ministerial pe care-l ocupa, să demonstreze inconsistența afirmațiilor referitoare la participarea masivă a luminătorilor satului românesc la evenimentele revoluționare. Credincios unor pincipii mai abile și elastice decît ale multor oameni politici din vremea sa, principii care vizau în genere satisfacerea unor năzuințe ale țărănimii, prin reforme însă, și realizate treptat, care să nu atingă bazele societății burghezo-moșierești, Spiru Haret preconiza aplicarea practică a acestora prin intermediul cadrelor didactice și al preoțimii satelor. De aceea, dorind să atragă inteligența rurală de partea opiniilor sale politice, Haret va întocmi în august 1907 un raport către regele Carol I în cuprinsul căruia va evidenția rolul cadrelor didactice și al preoților în potolirea răscoalei, reușind astfel să minimalizeze și să dilueze acțiunile multora dintre luminătorii satelor în timpul desfășurării răscoalei. Concluziile sale din raport, însușite de guvern, îl vor disculpa pe Haret de acuza ce-i fusese adusă.

În același spirit a procedat ministrul Spiru Haret și față de tinerii elevi pe care, cu aceeași abilitate politică de care a dat dovadă în cazul cadrelor didactice și preoților, i-a scos de sub culpa inițială ce-i dusese în situația de a fi eliminați definitiv din școli.

Dar dacă în aceste cazuri s-a procedat astfel, în altele s-a recurs la măsuri drastice. În Ilfov, de pildă, printre măsurile luate de autorități vizînd preîntîmpinarea izbucnirii răscoalei a fost și aceea, destul de frecventă, a arestărilor. Ministrul de interne îl informa pe colegul său de la culte și instrucție că datorită faptului că în unele comune ale județului „locuitorii încep a se agita, s-au luat cuvenitele măsuri ca ordinea să nu fie tulburată". „Cuvenitele măsuri" se concretizaseră printre altele și în arestarea a „mai multor persoane din alte localități sau străine, care caută a face agitații". În rîndul acestora se numărau Vasile Filiu, Gheorghe Ionescu și Aurel Niculescu, elevi la Școala comercială din București, care fiind găsiți în comuna Roșu „au fost înaintați, împreună cu actele dresate, poliției Capitalei încă din 15 martie a.c." [20]

Atitudinea unei părți a tineretului școlar al patriei noastre față de năzuințele și lupta țărănimii din primăvara lui 1907 va sta mărturie spre cinstea tineretului român. Se cuvine, de aceea, a aduce un omagiu tinerilor care au fost și au gîndit, atunci în 1907, rostuiri mai drepte în viața truditorilor pămîntului românesc.

---

[14] *Ibidem*, f. 46.
[15] Arh. St. Argeș, fond Pref. Vîlcea, dosar 1907, f. 274.
[16] Arh. St. București, fond Min. Cultelor și Instr. Publice, dosar 1991/1907, f. 42.
[17] *Ibidem*, f. 187, 191, 216, 217—218.
[18] *Ibidem*, f. 167—168.
[19] *Marea răscoală a țăranilor din 1907*, Ed. Academiei R.S.R., 1967, p. 669.
[20] Arh. St., București, fond Min. Cultelor și Instr. Publice, dosar 624/1907, f. 241 ; Arh. I.S.I.S.P., fond 52, dosar 4322, f. 180.

RELAȚIA DINTRE NIVELUL DE ASPIRAȚIE, AUTOAPRECIERE ȘI APRECIEREA OBIECTIVĂ

ELENA POTORAC

Aspecte metodice. Nivelul de aspirație se află în corelație cu o serie de factori, printre care un rol de seamă îl au autoaprecierea și aprecierea celor din jur. Pentru a surprinde, în condițiile activității școlare, unele relații ce se pot stabili la vîrsta școlară mijlocie și mare între nivelul de aspirație, autoaprecierea elevului și aprecierea profesorului, am organizat un experiment natural, în care am folosit drept sarcini rezolvarea unor probleme de matematică cu grade variate de dificultate (grele, mijlocii și ușoare). Elevii au putut alege problemele în mod liber, acestea putînd fi de același grad de dificultate sau de grade diferite, în funcție de constanța sau variabilitatea individuală a nivelului de aspirație și de autoapreciere a posibilităților de rezolvare. Numărul problemelor alese și rezolvate de către fiecare elev a fost fixat la un total de cinci, iar timpul afectat pentru rezolvarea lor a fost de o oră, proba fiind dată în cadrul orei de matematică. Pentru a vedea modul de autoapreciere a rezultatelor obținute, fiecărui elev i s-a cerut la sfîrșitul probelor să-și acorde o notă care să reflecte felul cum a reușit să rezolve cele cinci probleme alese. Autoaprecierile au fost apoi confruntate cu aprecierile făcute de profesori asupra lucrărilor.

Rezultatele obținute și analiza lor. Fixarea realistă a nivelului de aspirație, a scopurilor pe care elevul și le propune spre realizare și pe care consideră că le va putea atinge, implică în mod necesar capacitatea de autoapreciere, de evaluare a propriilor posibilități, a aptitudinilor și limitelor proprii. De fapt, dacă nivelul de aspirație este în concordanță cu performanțele, aceasta este o dovadă că autoaprecierea este aproape de valoarea reală. În experimentul

de față autoaprecierea poate fi pusă în evidență, pe de o parte, prin modul în care elevii și-au confruntat posibilitățile proprii cu gradul de dificultate al problemelor alese pentru rezolvare. Analiza acestui aspect relevă tendința unor elevi de a se supraaprecia, prin alegerea frecventă a unor probleme dintr-un grad de dificultate ce depășește capacitățile proprii, fapt relevat prin neputința de a le rezolva. Semnificativă, în acest sens, este chiar prima alegere. Alegînd probleme grele, medii sau ușoare subiecții s-au repartizat, de fapt, de la început în trei grupe : buni, medii și slabi la matematică. Confruntarea împărțirii elevilor în aceste grupe cu statutul lor profesional la acest obiect indică o oarecare neconcordanță, manifestată prin tendința de a se încadra într-o grupă superioară celei date de clasificarea școlară la matematică, iar analiza modului de rezolvare a problemelor alese confirmă același fenomen de supraapreciere, evidențiat prin predominarea eșecului (56%) față de succes (44%). Desigur, confruntarea repetată cu gradul de dificultate al problemelor, precum și cunoașterea rezultatelor obținute pe parcurs vor corecta treptat alegerile ulterioare, vor aduce autoaprecierea mai aproape de valoarea reală, fapt ce rezultă și din procentele înregistrate la ultima încercare (a cincea), cînd succesul predomină (61%) față de eșec (39%).

Autoaprecierea elevilor în experimentul de față poate fi pusă în evidență, pe de altă parte, și prin nota cu care și-au evaluat propria lucrare. În cele ce urmează ne vom referi, în special, la capacitatea elevilor de autoapreciere prin notă. Comparînd notele pe care subiecții și le-au acordat la sfîrșitul experimentului cu aprecierile date de profesor asupra rezultatelor reale înregistrate, se remarcă la elevi o destul de slabă cunoaștere a posibilităților proprii, manifestată atît prin supra, cît și prin subevaluare. Dificultățile elevului de a-și aprecia în mod obiectiv valoarea rezultatelor, în funcție de exigențele școlare, cît și de propriul său nivel de aspirație, descresc însă cu vîrsta.

Datele cuprinse în tabelul nr. 1 relevă faptul că, de la un ciclu școlar la altul crește capacitatea de autoapreciere obiectivă a calității rezultatelor obținute.

Astfel, dacă la vîrsta școlară mijlocie se înregistrează un procent de numai 39% autoaprecieri conforme cu aprecierea profesorului, la vîrsta școlară mare aceastâ capacitate crește, procentul fiind de 58%. Totuși, autoaprecierea neconformă cu aprecierea obiectivă, prin procentul general de 52%, se dovedește a fi destul de deficitară, manifestîndu-se mai ales sub aspectul unei tendințe vădite de supraevaluare a forțelor proprii. Tendința de a-și pune note mai mari decît cele acordate de profesor, deși este întîlnită la elevii de liceu este urmarea cunoașterii atît a exigențelor profesorului de specialitate, cît și a posibilității lor reale raportate la aceste exigențe. Totuși, și la acest nivel de școlaritate există deosebiri, nu numai de la un elev la altul, ci și de la o clasă la alta.

Datele obținute pun în evidență și unele deosebiri de autoapreciere între sexe. Astfel, autoaprecierile elevelor de vîrstă școlară mare sînt mai apropiate de aprecieri, de performanțe, autoaprecierea conformă cu aprecierea fiind semnalată în 64% din cazuri, pe cînd la clasele liceale formate numai din băieți este mai evidentă supraevaluarea performanței (53).

Nu este lipsită de interes nici semnalarea unor tipuri de reacții față de nereușită manifestate de subiecții care își supraapreciază posibilitățile. În rezolvarea problemelor cu grade variate de dificultate unii dintre aceștia ignorează insuccesul lor și continuă să aleagă probleme grele, fără a ține seama de nereușită. Ei nu vor să coboare sub nivelul grupei de dificultăți care corespunde autoaprecierii posibilității lor. Nota pe care și-o pun subiecții care își supraapreciază forțele nu ține seama de performanțe, de modul în care au rezolvat problemele, ci, probabil, de nivelul la care aspiră, de dorința de a obține note mari, de unde și tendința spre supraevaluare.

Desigur, faptele relevate nu reprezintă cazuri particulare. Datorită relațiilor complexe dintre nivelul de aspirație, aptitudini și performanțe, autoaprecierea realizărilor are un caracter subiectiv, accentuat la vîrsta preadolescenței de schimbarea caracterului procesului de învățămînt, precum și de transformările caracteristice vîrstei. Acestea fac să apară modificări sensibile în autoaprecierea elevilor, în atitudinea față de ei înșiși. La aceasta se adaugă, într-o oarecare măsură, și deosebirile de cerințe ale profesorilor, acordarea notelor de încurajare care duc la

Tabelul nr. 1

Relația dintre autoaprecierea și aprecierea obiectivă a performanței

Subiecții Vîrsta școlară	Nr.	Autoapreciere conformă cu aprecierea profesorului Nr.	%	Autoapreciere neconformă cu aprecierea profesorului: Supraaprecierea performanței Nr.	%	Subaprecierea performanței Nr.	%	Total Nr.	%
mijlocie	134	52	39	64	48	18	13	82	61
mare	113	66	58	40	36	7	6	47	42
Total	247	118	48	104	42	25	10	129	25

o părere greșită despre adevăratul nivel al capacității proprii și, în consecință, îi fac să aspire la mai mult decît pot realiza. Sporirea exigențelor în clasele mari, modificarea aprecierilor cu care elevul a fost obișnuit în clasele anterioare, tulbură propria apreciere, determinînd revizuirea autoaprecierii în general și cea prin notă, în special. Capacitatea de autoapreciere prin notă a rezultatelor obținute într-o activitate crește însă odată cu trecerea elevilor dintr-o clasă în alta, sub influența cunoașterii tot mai clare a propriilor posibilități, a aptitudinilor și limitelor proprii, precum și a aprecierii profesorilor.

În dezvoltarea capacității de autoapreciere a elevilor un rol important îl are, fără îndoială, aprecierea profesorului. De fapt, „aprecierea făcută de profesor, interiorizată de către elev, devine **autoapreciere**" [1]. Pe baza aprecierii, concretizată prin notă, elevul își dă treptat seama „de exigențele școlare, de criteriile de apreciere și normele obiective legate de cerințele școlare. Prin eforturile sale de a corespunde acestor norme, elevul se cunoaște pe sine, obiectivîndu-se prin munca sa și prin aprecierile profesorilor asupra prestațiilor sale școlare" [2]. Pe de altă parte, aprecierea profesorului influențează opinia colegilor de clasă, fapt ce se reflectă asupra autoaprecierii și nivelului aspirațiilor. Din acest motiv, în perfecționarea autoaprecierii elevilor un rol important îl are aprecierea cît mai obiectivă a capacității lor, a șanselor lor de reușită. Dacă aceste aprecieri nu reflectă adevăratul nivel de dezvoltare a posibilităților personale sau a rezultatelor în activitate, ele pot genera nivele de aspirație prea ridicate sau prea scăzute, deci formarea unei greșite autoaprecieri a posibilităților personale. Dacă elevul primește, de pildă, pentru răspunsuri mediocre note de 8 sau 9, el trăiește cu impresia că este pregătit suficient și că pentru asimilarea materialului nu-i trebuie prea mult efort. Această inducere în eroare prin note bune pentru răspunsuri mediocre îl împiedică să se cunoască corect și, în plus, este pus în fața unor dificultăți cînd va fi apreciat la justa valoare de alți profesori, cu altă exigență.

Dacă elevul înregistrează succese ușoare, obținute cu eforturi sub posibilitățile lui — datorită pretențiilor scăzute ale profesorului față de el — acesta poate deveni încrezut, poate formula aspirații școlare și profesionale prea ridicate și apoi să încerce o deziluzie în caz de nereușită. De asemenea, dacă elevul este lăudat numai pentru eforturile lui și nu pentru realizările lui, sau dacă notele lui reflectă mai mult punctualitatea și dorința de a învăța decît realizările propriu-zise, el ar putea să considere capacitatea sa mai mare decît este în realitate și în astfel de condiții ar putea ajunge la un nivel de aspirație nerealist. Pe de altă parte, aprecierile exclusiv negative, care relevă numai greșelile și lipsurile din activitatea elevului pot, de asemenea, să ducă la formarea unei autoaprecieri neadecvate și la apariția, în acest context, a unui nivel de aspirație foarte scăzut.

Nivelul de aspirație și autoaprecierea se influențează reciproc iar, la rîndul lor, ele influențează relațiile elevului cu cei din jur. Aprecierile profesorului asupra cunoștințelor, priceperilor și capacităților elevului sînt confruntate de elev cu propria lui apreciere, iar atitudinea față de profesor este influențată de modul în care este percepută părerea profesorului, de măsura în care ea corespunde cu autoaprecierea și nivelul său de aspirație. Dacă, de pildă, elevul se supraapreciază, o apreciere pe deplin îndreptățită și obiectivă a profesorului încep să-i apară ca nedreaptă. Faptul acesta îi provoacă nemulțumiri față de aprecierile ce i se fac în legătură cu rezultatele sale școlare, provoacă reacții negative care pot duce la dezinteres pentru învățători, neascultare, conflicte ce tulbură adesea contactul dintre elev și profesor.

Autoaprecierea se formează sub influența experienței personale și a aprecierii celor din jur. Pe baza succeselor și a eșecurilor venite din partea mediului social, elevul ajunge la o idee mai mult sau mai puțin adecvată despre sine, care se amplifică și se perfecționează continuu. Procesul de îmbogățire, de dezvoltare a personalității și de amplificare a cunoștiinței de sine are o deosebită importanță pentru dezvoltarea nivelului de aspirație. Racordarea nivelului de aspirație la nivelul capacităților nu se produce totuși linear, nu este lipsită de tensiune, de iluzii și contradicții, aspecte ce se reflectă și în autoaprecierea posibilităților. De multe ori aspirațiile pot să se situeze deasupra sau sub posibilități, creînd atitudini apreciative diverse. Mai ales la vîrsta școlară mijlocie, dezvoltarea inegală a elevilor are ecouri complexe asupra formării relației dintre nivelul de aspirații și cel al posibilităților. Tulburarea relațiilor dintre nivelul de aspirație și nivelul posibilităților, datorită distanței dintre acestea, se manifestă prin momente dificile în viața elevului, prin nemulțumiri față de aprecieri etc. Pentru acest motiv, sondarea caracteristicilor nivelului de aspirație, a distanței acestuia față de nivelul de posibilități, precum și a capacității de apreciere a

[1] V. PAVELCU. *Principii de docimologie. Introducere în știința examinării*, E.D.P., București, 1968, p. 48.
[2] *Ibidem.*

forțelor proprii prezintă o mare importanță pentru munca educativă, inclusiv pentru orientarea școlară și profesională, pentru sesizarea prezenței sau absenței aspectelor tensionale ale adaptării. Formarea unei autoaprecieri corespunzătoare posibilității fiecărui elev — aspect deseori neglijat în activitatea instructiv-educativă — are o influență pozitivă asupra progresului înregistrat în activitatea școlară. Supra și subaprecierea izolează elevul de posibilitățile sale reale, influențînd negativ relația dintre aspirații și performanțe, dintre autoapreciere și aprecierea obiectivă a performanței.

Curba alegerii și rezolvării problemelor cu grade diferite de complexitate permite sesizarea modului de autoapreciere a propriilor posibilități de către elevii cercetați. Ea evidențiază unele aspecte ale gradului de încredere a subiectului în posibilitățile proprii, manifestate prin apreciere adecvată sau prin apreciere inadecvată, sub forma supraaprecierii sau a subaprecierii, aspecte care au influență directă asupra nivelului de aspirație. Atît subaprecierea, cît și supraaprecierea se reflectă negativ asupra nivelului de aspirație, ele indică divergența dintre nivelul de aspirație și posibilitățile personale. Cauza apariției acestei neconcordanțe poate fi — după cum s-a arătat — aprecierea greșită a capacităților proprii, generată adesea de lipsa unor informații juste pe această temă sau chiar a unor informații false preluate din jur. Din acest motiv, aprecierea corectă a elevului capătă o importanță mare în dezvoltarea și perfecționarea capacității de autoapreciere a elevilor, în general, și prin notă, în special.

Fixarea realistă a nivelului de aspirație se poate realiza numai printr-o bună cunoaștere a capacităților proprii. Numai astfel se pot evita situațiile în care nivelul de aspirație este foarte înalt, iar forțele reale ale elevului (cunoștințele, priceperile, aptitudinile) nu pot face față acestui nivel. Dacă nu se ține seama de decalajul ivit între aspirații și capacități, în virtutea aspirației care se desprinde de realitate, elevul pretinde mai mult decît oferă. Este cazul elevului veșnic nemulțumit de nivelul la care i-au fost apreciate rezultatele muncii, căruia mereu i se pare că nu i s-a dat nota meritată. Aspirațiile devin un factor de progres numai dacă dinamica lor este însoțită continuu de dinamica performanțelor. De aceasta, în procesul instructiv-educativ trebuie să se insiste asupra stabilirii unei corelații cît mai juste între posibilitățile proprii de realizare și aspirații, asupra antrenării sistematice a elevilor într-o cunoaștere de sine cît mai obiectivă, care să aibă drept efect ajustarea aspirațiilor la aptitudini și capacități și a acestora din urmă la aspirații.

În cunoașterea și autocunoașterea posibilităților, un rol important îl poate avea crearea unor situații în care rezultatele obținute să-i dea elevului informații care să-i permită realizarea unei aprecieri juste a capacităților personale, intervenind astfel corectiv în nivelul de aspirație. Pe această linie, se pot înscrie activitățile teoretice și practice cu reguli precise de desfășurare, întrucît acestea oferă posibilități de control și autocontrol permanent al capacităților, iar rezultatele obținute de elev decurg din punerea în funcțiune a potențelor sale, excluzînd elementele care ar favoriza întîmplarea sau aprecierea subiectivistă. Activitățile de tipul concursurilor, instruirii programate și în general activitățile cu reguli precise de desfășurare pot înlătura aprecierile și notările eronate, bazate pe eforturile, sîrguința și punctualitatea elevului și nu pe realizările sale, făcîndu-l astfel să-și supraaprecieze forțele și să-și fixeze niveluri de aspirație mult mai înalte față de posibilități. Punîndu-l pe elev în situația necesității respectării unor reguli de o mare obiectivitate, care să-i permită o apreciere adecvată a posibilităților sale, îl antrenăm într-o cunoaștere de sine cît mai obiectivă. Mai ales pentru elevii care manifestă împotrivire la sfaturile și indicațiile adulților, astfel de probe de activitate au o mai mare influență asupra acordării nivelului de aspirație la posibilitățile personale decît diferite feluri de explicații și insinuări.

O contribuție de seamă o poate aduce, la cunoașterea și autocunoașterea capacității elevilor, precum și a nivelului lor de aspirație, probele cu grade variate de dificultate, de tipul celei prezentate în lucrarea de față. Ele ar putea fi folosite chiar în examinarea prin lucrările scrise (extemporale, teze), în locul tradiționalelor subiecte unice. Se cunoaște că — mai ales la disciplinele reale — un subiect unic, de dificultate sporită, înlătură de la început pe elevii mai puțin pregătiți care, în fața unor greutăți mai mari, „nu pot expune nimic din pregătirea la care au ajuns totuși ; iar o temă prea simplă este rezolvată de cei mai mulți și nu mai diferențiază elevii mijlocii de cei buni și foarte buni" [3]. Lucrările de control cu subiecte la alegere din două sau trei grade de dificultate, întîlnite rareori în practica unor cadre didactice, oferă profesorului posibilitatea diferențierii elevilor potrivit nivelului lor de pregătire (nota acordîndu-se în funcție de realizare și de gradul de dificultate ales), antrenează elevii la o mai bună cunoaștere a capacităților proprii, stimulează dorința de ridicare a nivelului de aspirație, de a munci mai mult pentru a rezolva subiectele de dificultate sporită în vederea obținerii notelor mari, deoarece numai soluționarea subiecte-

3 D. Muster, S. Chiriţescu, *Examinarea cu probe de dificultate progresivă la fizică*, Revista de pedagogie, nr. 5/1972, p. 45.

lor ușoare nu permite obținerea acestor calificative. De fapt, unii autori [4] propun examinarea printr-un complex de teme de dificultăți progresive ca o formulă perfecționată a tehnicilor docimologice tradiționale.

N-ar fi lipsită de interes nici recomandarea de a se face ajustări la unele materiale standard, folosite în procesul de învățămînt, pentru ca ele să corespundă la două sau chiar trei grade de dificultate, astfel ca activitatea să nu pară nici prea ușoară, pentru elevii mai talentați, nici prea grea pentru ceilalți. Astfel, fiecare grup va putea înregistra succese care vor stimula elevii spre realizări superioare.

4 *Ibidem.*

INTEGRAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA LA LECȚIILE DE FIZICĂ

VIORICA SPIREA

Integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea a devenit mai mult decît o necesitate, un imperativ. O sumară trecere în revistă a unora dintre aspectele cele mai generale ale producției umane, ale procesului de creație, ne poate da o imagine despre rolul pe care-l joacă în decursul acestora : efortul voluntar, munca susținută, preocuparea obsedantă pentru problemele a căror soluționare o urmărește activitatea creatorului, munca personalității superior înzestrate cu talent sau cu geniu. Îndeplinirea la un nivel superior a unei activități implică acțiunea sinergică a unui grup destul de mare de aptitudini. Cele mai multe din acestea au un caracter general, ele nefiind specifice unui anumit gen de activități. Din această categorie fac parte : *spiritul* de observație, capacitatea de concentrare a atenției, unele aptitudini intelectuale ca trăinicia, fidelitatea, promptitudinea memoriei, inteligența, imaginația, suplețea și productivitatea gîndirii etc., precum și unele însușiri voliționale-afective și motivaționale. Acestora li se adaugă aptitudinile speciale, specifice numai anumitor categorii de activități, cum sînt simțul proporțiilor, simțul formei, memoria vizuală puternică etc. pentru artele plastice, stăpînirea afectivă, reactivitatea motorie promptă pentru conducătorii de autovehicule, auzul fin pentru muzicieni etc.

Dintre însușirile enumerate mai sus contribuția cea mai mare la transformarea activităților umane în activități cu caracter creator o aduc : forța imaginației, inteligența, suplețea gîndirii și calitățile voinței, afectivității și motivației. Dezvoltării cu totul deosebite a acestor aptitudini (fără a neglija desigur nici valoarea celorlalte) se datoresc, în primul rînd, cele mai multe dintre realizările din artă, știință și tehnică, precum și din celelalte domenii de activitate.

Aptitudinile însă se dezvoltă în decursul activității omului. Existența unor predispoziții favorabile nu asigură prin ea însăși dezvoltarea aptitudinilor într-o anumită activitate. Pentru aceasta este necesară o muncă spe-

cială, sub îndrumarea școlii și a familiei. Învățătorii și profesorii, alături de familie și societate, trebuie să ajute în decursul procesului instructiv-educativ la dezvoltarea aptitudinilor copiilor și tineretului, la valorificarea întregului potențial genetic, a tuturor virtualităților acestora.

Revenind la ideea cu care am început acest articol, cred că acum este destul de clar de ce educarea elevilor în spiritul muncii și creației trebuie începută de la cea mai fragedă vîrstă. Dacă în ce privește integrarea învățămîntului cu producția au fost găsite unele soluții, iar azi s-a trecut deja la faza de perfecționare a acestora, se pare că sarcinile impuse de integrarea învățămîntului cu cercetarea, cel puțin la nivel de liceu sînt încă departe de a fi soluționate. Consider că, dacă este mult prea pretențios a cere elevilor să desfășoare o activitate autentică de cercetare, deși, ca în orice domeniu de activitate, se pot găsi și aici excepții și practica a confirmat acest lucru (faptul că există elevi care deja și-au brevetat unele invenții), școala are obligația de a forma elevi și în acest spirit și, mai ales, de a descoperi și încuraja pe cei care au aptitudini pentru munca de cercetare.

Școala modernă a pus în centrul preocupărilor sale formarea personalității creatoare și a luat ca punct de plecare, în formarea acestei personalități, aptitudinile native specifice ale fiecărui elev, pe care urmărește să le dezvolte pînă la limita superioară a capacității lor, printr-o activitate proprie cît mai bogată, mai sistematic organizată și mai potrivită cu aceste aptitudini. Din aceste obiective ale școlii moderne decurge în mod firesc obligația profesorului de a organiza în așa manieră procesul instructiv-educativ, încît acesta să-i ofere posibilitatea de a-și cunoaște elevii, nu numai din punct de vedere al capacităților intelectuale, ci și al aptitudinilor ce îi caracterizează.

Singura activitate care determină copilul să se manifeste liber, dezvăluindu-și cu dezinvoltură talentele, este aceea care îi captează atenția, îl angajează în mod absolut pentru atingerea scopului urmărit. Lecțiile în care ponderea activităților independente ale elevilor atinge un procent însemnat în procesul de învățare sînt de o mare eficiență din punct de vedere al posibilităților pe care le oferă pentru cunoașterea plenară a fiecărui individ. Lecțiile problematizate, în mod deosebit, nu numai că asigură angajarea maximă a elevilor în scopul dorit, oferindu-le și cadrul psihologic necesar de a se manifesta absolut liber, condiții optime de manifestare a forței de imaginație, a spiritului de inventivitate, a efortului voluntar, în scopul desfășurării unei munci susținute. Totodată, aceste lecții permit inițierea și exersarea elevilor în activitatea de cercetare și de realizare a unei mai strînse corelații între teorie și problemele pe care le ridică practica.

Sarcina profesorului din acest punct de vedere nu este de loc ușoară. Nu este ușoară, nu numai pentru faptul că acest gen de activitate impune profesorului calități de bun organizator, o bună pregătire pedagogică care să-i permită să elaboreze proiectul de lecție, ci, mai ales, pentru faptul că impune o foarte bună pregătire de specialitate, care să-i permită să analizeze prompt diferitele soluții găsite de elevi, să le interpreteze rapid și să argumenteze, de pe principii profund științifice, aprobarea ori dezaprobarea soluțiilor date. Riscul asumat de profesor, mai ales din acest ultim motiv, este deosebit de mare. Este imposibil să precizezi dinainte soluțiile ce vor fi date pentru a pregăti din timp argumentele științifice. Pe de altă parte, trebuie să admiți realitatea, crudă chiar, că sînt elevi de o inteligență și imaginație sclipitoare, care te depășesc. În fața acestora nu poți avea cîștig de cauză decît prin cunoștințele mai bogate și mai profunde pe care le stăpînești față de ei.

O astfel de experiență am trăit-o la anul III de liceu, la tema „Alternatorul". Deși s-ar părea că rolul capitolului „Mașini electrice" este bine precizat – legarea teoriei de practică – nu puteam accepta ideea că obiectivele studierii acestui capitol să fie atît de minore. Am convenit astfel că, la nivelul anului III de liceu, acest capitol trebuie să servească pentru aplicarea creatoare, de către elevi, a cunoștințelor lor despre „Inducția electromagnetică și legile ei", precum și despre „Obținerea curentului electric în condiții de laborator". Cu alte cuvinte, mi-am propus ca, în locul lecției obișnuite cu tema „Generatorul electric monofazat de curent alternativ", să organizez o activitate de cercetare cu elevii, și anume : pe baza cunoștințelor lor despre producerea curentului electric alternativ în condiții de laborator, să creăm un model de mașină care să producă curentul la scară industrială.

Bineînțeles că tema de zi a elevilor a fost : „Revederea cunoștințelor despre inducția electromagnetică, legile acestui fenomen și curentul alternativ". După o sumară revizuire și fixare a cunoștințelor elevilor din aceste teme, cu accent pe legile fenomenului de inducție electromagnetică, metodele de obținere a curentului alternativ (rotirea spirei în cîmp magnetic constant, ori rotirea unui cîmp în fața unei bobine), am cerut elevilor să pună în funcțiune modelele de mașini electrice aflate pe mesele lor și să recunoască în care din cele două situații se încadrează. Li s-a cerut să facă schema mașinilor pe caietele lor – etapă deosebit de importantă pentru ceea ce va urma. După ce s-au verificat schemele realizate de elevi și a fost proiectată cea mai corectă, spre a fi discutată cu ei, s-a

trecut la faza următoare : discuții asupra aplicațiilor curentului electric în toate ramurile economiei, pentru a reuși să stabilim caracteristicile curentului industrial — frecvența de 50 Hz și putere mare. Acum puteam anunța tema lecției : „Considerînd că sîntem deținătorii brevetului de a produce curentul electric alternativ, în condiții de laborator, ne propunem să găsim soluțiile tehnice ce trebuie adoptate pentru transformarea acestor modele de mașini în adevărate generatoare electrice, beneficiarul fiind industria".

Am lăsat timp de gîndire elevilor, timp în care ei trebuiau să sesizeze esența problemei, apoi, prin discuții, am încercat să aflu dacă unii din ei au găsit punctele de plecare. Văzînd că nu au reușit, le-am acordat primul punct de sprijin : să facă comparație între caracteristicile curentului industrial și ale curentului produs de modelele de pe mesele lor. Abia acum au găsit că trebuie să aducem modificări modelelor, în sensul de a crește puterea și de a obține un curent cu frecvența de 50 Hz. Pentru a rezolva problema puterii, am pornit de la calcularea expresiei ei, în cazul curentului indus într-o spiră ce se rotește într-un cîmp magnetic uniform. Unul dintre elevii care au găsit expresia corectă, a fost trecut să o scrie și pe tablă. S-a dedus astfel că se poate modifica puterea curentului produs de generatorul nostru prin : crearea unui cîmp magnetic mai intens, prin creșterea numărului de spire din indus, prin creșterea turației rotorului și a diametrului său. S-au purtat apoi discuții în jurul soluțiilor tehnice adoptate pentru modificarea fiecărui factor anunțat în parte.

Am atras atenția asupra observării modului de culegere a t.e.m. induse în spirele rotorului, punînd în discuție implicațiile tehnice pe care le ridică colectarea cu contacte mobile. După aceea s-a discutat despre soluțiile tehnice ce trebuie adoptate pentru obținerea frecvenței de 50 Hz, chiar și în condițiile în care nu putem asigura o turație a rotorului de 3 000 rot./minut. I-am lăsat să facă schema unui generator pentru o turație de 750 rot. pe minut. Am convenit în final că un astfel de generator, cu statorul-inductor și rotorul indus, nu este rentabil, deoarece nu se poate mări prea mult numărul de spire de pe rotor, cît și pentru problemele ridicate de culegerea tensiunii prin contacte mobile. Le-am cerut să se gîndească la cea de-a doua metodă, prin care se poate obține curentul electric în laborator. Trecerea a fost destul de ușoară, în ce privește realizarea inductorului, dar mai grea a fost dispunerea spirelor pe indus.

Pentru a le da satisfacția cuvenită inventatorilor, în finalul lecțiilor am proiectat fotografia unui generator adevărat, neavînd în laborator un astfel de generator. Sigur că nu am avut timp să discut cu elevii problema realizării miezului de fier a rotorului și statorului, problema alimentării rotorului, și altele, dar lecția nu am considerat-o încheiată. Tema pentru acasă a constat în indicarea lecției din manual, dar pe cei care doreau să aprofundeze acest capitol, i-am invitat să ceară în pauză bibliografie suplimentară.

Deși se pare că am prezentat planul desfășurării lecției destul de sumar, consider că nici nu era necesară o prezentare mai detaliată, întrucît lecția rămîne un unicat. Discuțiile purtate nu vor putea fi repetate identic cu alt colectiv de elevi, chiar dacă conducătorul este același. Nivelul discuțiilor, momentele de intervenție ale profesorului depind în mare parte de cunoștințele, capacitățile intelectuale și aptitudinile ce caracterizează fiecare individ din colectivul clasei. Țin să amintesc că și expresia **t.e.m. induse într-o spiră** a fost calculată în mod diferit ; unii au apelat la legea lui Faraday, derivînd expresia fluxului, alții au pornit de la expresia **t.e.m. induse într-un conductor liniar,** care se deplasează într-un cîmp magnetic intersectînd liniile lui.

Consider că valoarea formativă a acestei lecții, din punct de vedere a formării viitorilor muncitori și tehnicieni, capabili oricînd să intervină în mod creator la locul de muncă, și chiar al viitorilor cercetători, este evidentă. Mai mult, soluțiile date de unii din ei au întrecut așteptările. După o astfel de lecție selectarea talentelor pentru un viitor cerc de creație tehnică este o treabă ușoară. Sigur că o singură lecție nu ne permite să tragem astfel de concluzii, dar și un șir întreg de lecții de acest gen pentru capitolele „Mașini electrice rotative" și „Alternatoare", ne îndreptățesc să credem că obiectivele propuse vor fi realizate cu certitudine. Toate lecțiile din aceste capitole se pot organiza în acest mod.

Valoarea formativă a lecției mai constă și în faptul că educă aptitudini intelectuale ca inteligența, imaginația, suplețea și productivitatea gîndirii ; stimulează interesul elevilor pentru studiul fizicii și pentru aplicațiile ei practice ; contribuie în mod substanțial la fixarea cunoștințelor teoretice, la transformarea lor în comportamente ; asimilarea noilor cunoștințe este rezultatul unei activități și experiențe proprii, ceea ce garantează trăinicia lor ; oferă posibilitatea de integrare a învățămîntului cu cercetarea ; contribuie la înțelegerea mai profundă a procesului de interdependență și interfluență dintre știință și tehnică — proces cu profunde implicații sociale în epoca contemporană, precum și motivul pentru care știința azi este considerată, ea însăși, forță nemijlocită de producție.

PRINCIPIUL EDUCAȚIEI PERMANENTE ÎN OPINIILE STUDENȚILOR UNEI FACULTĂȚI TEHNICE

LEON ȚOPA

1.

Conceptul de educație permanentă a primit în ultimul deceniu caracteristicile unui concept integrator, activ în sfera educației adulților, cît și în cea a învățămîntului de toate gradele. La demonstrarea acestui adevăr au contribuit și cercetările efectuate în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice din România între anii 1968-1976 *.

În ultimii ani se aud voci care susțin că învățămîntul superior ar trebui considerat parte a sistemului de educație a adulților. Aserțiunea este interesantă, dar nu o acceptăm decît ca o ipoteză de lucru. În același timp vom aminti ideea, devenită tradițională de la extensiunea universitară engleză încoace, potrivit căreia educația adulților nu poate fi decît o acțiune la nivelul învățămîntului superior. Și această idee va putea fi dezvoltată numai după ce se vor crea anumite condiții social-istorice.

Ceea ce se afirmă cu pregnanță în ultimii ani, la noi în țară și în alte țări, este accentuarea responsabilității sociale a învățămîntului superior prin organizarea îmbinării învățării cu cercetarea științifică și producția, fapt care impune o serie de revizuiri ale unor concepte ca **student, învățare, studiu, calitatea învățămîntului, adult în perfecționare profesională, educație de-a lungul vieții** și altele. Învățămîntul în general, iar cel superior în special și cu prioritate, este deschis unor noi metode de predare-învățare, cercetării științifice și creativității, făcînd ca izolarea școlii de viață și societate să se înlăture printr-un contact organizat critic și productiv cu viața economică și științifică.

Implementarea și optimizarea în procesul de învățămînt superior tehnic a principiului educației permanente, obiectiv important al învățămîntului superior, a devenit o problemă practică de actualitate, așa cum rezultă și din conferințele miniștrilor educației și învățămîntului din mai multe țări europene, ținute în ultimii ani, în diferite capitale, între care și București.

O tehnologie didactică a învățămîntului superior dezvoltată în condițiile îmbinării învățămîntului cu cercetarea științifică și cu producția implică perfecționarea acestuia, ținîndu-se seama de : formarea viitorului inginer ca un specialist, „om revoluționar", apt de a se informa, perfecționa în profesie și de a se cultiva pe tot parcursul vieții ; deprinderea studentului de a studia și aplica cele studiate prin însușirea metodelor și tehnicilor de studiu, prin cercetare și producție ; educarea studentului pentru a fi capabil de o învățare-studiere din multiple surse de informare-educație, în primul rînd prin îmbinarea învățăturii predate cu cercetarea științifică și cu producția, prin folosirea mass-mediei etc. Această îmbinare, prin natura ei globală și dinamică, se înscrie ca un factor fundamental al educației de-a lungul vieții.

2.

Comunicarea de față se întemeiază pe un sondaj efectuat la o colectivitate de 164 de studenți ai Facultății de automatică de la Institutul politehnic din București în lunile mai-iunie 1976, care a cuprins studenți din anii de studii II, III și IV.

Este interesant de remarcat că studenții Facultății de automatică, din cele șapte răspunsuri posibile la întrebarea : „De ce credeți că inginerul trebuie să învețe pe

* Vezi **Dezvoltarea criteriilor și procedurilor de evaluare a curriculumului școlar în perspectiva educației permanente**, studiu prezentat în cadrul proiectului internațional cu același titlu, coordonat de Institutul UNESCO pentru Educație din Hamburg, 1974/1975.

tot parcursul activității sale profesionale ?", așază : pe primul rang răspunsul „Știința și tehnica progresează" (cunoștințele se învechesc) (38,9%) ; pe rangul doi, „Cerințele social-profesionale devin tot mai complexe" (19,1%) ; pe rangul trei, „Integrarea socio-profesională este permanentă" (10,9%).

La întrebarea „Care dintre căile pregătirii studentului în spiritul educației permanente vi se par mai importante ?", răspunsurile se distribuie astfel : „Învățarea a tot ce este esențial" (21,6%) ; „Insușirea metodelor de informare și studiu" (17,6%) ; „Deschiderea pentru și exersarea în cercetarea științifică" (14,0%) și „O foarte bună însușire a materiei de studiu" (13,9%).

La întrebarea „Ce aspecte vi se par hotărîtoare în esențializarea învățămîntului ?", răspunsurile aflate pe primele trei locuri sînt : „Modernizarea metodelor de predare-învățare în învățămîntul superior" (26,7%) ; „Învățarea prin cercetare" (19,9%) ; „Studierea problemelor-cheie" (18,0%).

La întrebarea „Ce procedee de învățare și autoînvățare practicați în mod obișnuit ?", răspunsurile cele mai frecvente se grupează astfel : „Citesc și discut cu altcineva sau în grup" (24,0%) ; „Citesc, fac schițe și rezumate sau planuri, în ordinea textului citit" (16,7%) ; „Citesc și fac schițe" (15,1%).

Acest grupaj de patru întrebări referitoare la procesul de studiu fac să observăm că dispersia răspunsurilor este mare, întrucît nici unul dintre răspunsuri n-a întrunit mai mult de 40%. Raportate la principiul educației permanente, răspunsurile sînt de considerat juste la primele trei întrebări, întrucît pe primul loc se așază răspunsul într-adevăr relevant : cunoștințele se învechesc ; necesitatea învățării a ceea ce este esențial ; modernizarea metodelor de predare-învățare.

Totuși, la întrebarea a patra care se referă nu la opțiune, ci la o relatare privind modul de învățare și autoînvățare (procedee de învățare și autoînvățare), răspunsurile nu sînt relevante pentru aplicarea principiului educației permanente. Astfel, în scala model noi așezăm pe primele locuri procedeele 6 (I), 7 (II) și 5 (III), pe cînd din răspunsurile „mărturisiri" ale studenților privind folosirea acestor procedee, ele apar pe locurile V, VI, VII.

Scala model

I. Citesc, îmi formulez probleme și apoi îmi răspund prin rezolvări corespunzătoare ;
II. Citesc, fac planul celor citite, sintetizez pe capitole, teme și probleme ;
III. Citesc și discut cu altcineva sau în grup.

Scala practicată de studenți

I. Citesc și discut cu altcineva sau în grup ;
II. Citesc, fac schițe și rezumate sau planuri, în ordinea textului citit ;
III. Citesc și fac schițe.

Din comparație rezultă că studenții nu practică procedeele cele mai productive de studiu, problemă ce trebuie să fie explorată în adîncime. Astfel, procedeelor situate în model (optime) la locul I și II nu li se acordă decît o pondere de 14-13%, iar procedeele care în model se află pe locul VI și VII li se acordă rangul III și II. Ceea ce este în model pe rangul III (răspunsul al 5-lea), „Citesc și discut cu altcineva sau în grup", devine la studenți procedeu de rangul I. Dacă vom analiza distribuția răspunsurilor pe sexe, rezultă că procedeele mecanice par a fi folosite mai mult de fete — dacă această observație este suficient de întemeiată, ținînd seama de numărul mic de studente cuprinse în sondaj.

La întrebarea a 7-a, caracteristică pentru dezvoltarea personalității studentului în perspectiva educației permanente, „Vă propuneți obiective de învățare și autoînvățare în afară de cele care vă revin prin planul de învățămînt ?", am primit următoarele răspunsuri :

1. DA = 85,3%
2. NU = 11,7%
3. Nu răspund = 3,0%

100,0%

Ținînd seama că răspunsurile au fost declarații anonime și cumulînd răspunsurile „NU" cu nonrăspunsurile, rezultă că 15% din studenți nu-și propun obiective de învățare și autoînvățare în afară de cele ce le revin în mod obligatoriu prin planul de învățămînt.

Considerînd conținutul acestor obiective, așa cum se structurează din răspunsurile studenților, ne dă de gîndit faptul că pe primul loc se situează obiectivul însușirii culturii generale (21,7%) ; pe locul doi „rezolvarea unor probleme științifice de specialitate" (19,8%) ; pe locul trei „învățarea unei limbi străine" (18,3%) ; pe locul patru „sportul" (16,3%).

Un al treilea grupaj de două întrebări se referă la autoaprecierea rezultatelor educației și autoeducației fiecărui student consultat :

La întrebarea (a 10-a) „Credeți că biografia dv. este pozitivă (reușită) din punctul de vedere al educației și autoeducației ?" :

Pe locul I se situează răspunsul „Și da și nu" (53,0%) ;
Pe locul II " " " „Da" (36,2%) ;
Pe locul III " " " „NU" (8,7%) ;
nu răspund la această întrebare 1,1% din studenți.

Considerăm că numai 36,2% răspunsuri clar afirmative reprezintă un procent care arată o exigență foarte mare, poate o anumită lipsă de criterii în autoevaluare, poate și un anumit grad de nesiguranță sau o

lipsă de orientare educativă. Se poate trage concluzia că munca de educație și autoeducație trebuie întărită, mai clar orientată și că trebuie formate criteriile de autoapreciere ale studenților, ca un exercițiu moral și social de cel mai mare interes.

La întrebarea a 11-a, „Dacă considerați că biografia dv. este pozitivă (reușită) din punctul de vedere al educației și autoeducației, pe ce vă întemeiați ?", din cele 8 răspunsuri precodificate, procentele cele mai mari întrunesc răspunsurile : pe cultura generală pe care o am (20,0%) ; pe rezultatele școlare (notele) obținute (16,6%) ; pe deprinderea unor priceperi și îndemînări (abilități) practico-productive (10,9%) ; pe obiectivele științifice și cultural-educative pe care le urmăresc (10,6%) ; pe alte rezultate (10,6%).

Și distribuția acestor răspunsuri este dispersată, nici unul neîntrunind mai mult de 20%. În același timp, observăm că studenții nu se consideră specializați, ci mai curînd posesorii unei culturi generale (tehnice) de specialitate.

3.

La nivelul general, de facultăți și institute tehnice de învățămînt superior, se recomandă următoarele :

Difuzarea și aplicarea treptată a conceptului de educație permanentă ca principiu activ în însuși procesul de învățămînt superior și anume, prin discuții organizate, sesiuni științifice, consfătuiri metodice cu cadrele didactice de la diferite facultăți tehnice din București și din alte centre universitare ; prin studii și articole pe această temă în reviste de specialitate și în presă și prin elaborarea unui manual experimental pentru studenții unei facultăți tehnice cu titlul „Metode și tehnici de studiu, cercetare și învățare în producție". Acest manual experimental are șanse de a fi eficace cu condiția să fie elaborat de o echipă complexă de specialiști în materiile de bază și de pedagogi, psihologi, igieniști, sociologi. De asemenea, propunem organizarea unui experiment pedagogic pe 2-5 grupe de studenți din anul I, la o facultate tehnică, privind aplicarea principiului educației permanente în procesul de învățămînt-cercetare-producție.

La nivelul cercetărilor și aplicațiilor în curs de desfășurare propunem : studii și cercetări privind modalitățile de esențializare a conținutului cursurilor, programelor de laborator, activităților productive. Această esențializare nu trebuie să se reducă la tăieri din programe, ci ea trebuie să fie rezultatul unui efort de sintetizare, evidențiere a principiilor, teoriei, a modelelor. Esențializarea să se bazeze pe practica metodelor de predare-învățare de mare randament : elaborarea modelelor de predare-învățare și autoînvățare optime, promovarea abstractizării, a formelor variate de intuiții abstractive și ideative ; accentuarea momentelor de fixare prin tabele, grafice cît și prin discuții cu studenții, formîndu-le capacitatea de problematizare ; realizarea momentelor didactice cu caracter interdisciplinar, între disciplinele tehnologice, între acestea și artele plastice, între tehnologie și științele exacte abstracte ; mai intensiva corelare între sursele de învățare (din cărți, cursuri, din practică, din laborator), prin lămurirea studenților în acest sens și prin continua perfecționare a formelor de învățare prin cercetare și producție.

Să se acorde atenția cuvenită proceselor de autoinstruire și autoeducare a studenților, plecînd de la analiza periodică a modului în care ei își organizează bugetul de timp și modul în care folosesc timpul liber. Propunem ca toți responsabilii de an sau de grupe studențești, cadre didactice ca asistenți, lectori etc., să fie instruiți (perfecționați), prin stagii în care să se dezbată teme ca : introducerea studenților în cercetarea științifică ; organizarea învățării în practică, în producție ; bugetul de timp al studentului și timpul său liber ; educația și autoeducația studenților.

Educația permanentă, în ultimă instanță, ca principiu aplicat în învățămînt, trebuie să realizeze optimizarea predării în vederea învățării atît în institute, cît și în afara lor. În acest scop este necesară o lărgire a însuși profilului cadrelor didactice universitare, care trebuie să-și însușească noile concepte ale educației.

BIBLIOGRAFIE

1. **L'École et l'Éducation permanente**: Quatre études, Paris, UNESCO 1972, 278 p., în care vezi mai ales studiul lui Pierre Allouard: **„La situation actuelle de l'Education permanente en France, chez les ingenieurs et dans les écoles d'ingénieurs".**
2. Paul Lengrand, **Introducere în educația permanentă**, trad. din fr., E.D.P., București, 1975.
3. Pierre Rappo, **L'education permanente a l'université**, în „Education Panorama", 237/1970.
4. Alain Touraine, **Education permanente et societé industrielle**, în „Peuple et culture", nr. 68/1967.
5. Tiberiu Popescu, **Universitatea și educația permanentă**, în „Forum" nr. 8/1969.
6. Leon Topa, **Autodidaxia și tehnologia muncii intelectuale — activități organizate în învățămîntul superior**, capitol din volumul **Sociologia educației permanente**, Editura științifică, București, 1973 (pag. 64—70).

APORTUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE DIN CABINETUL DE BIOLOGIE LA ACTIVIZAREA ELEVILOR LA LECȚII

Prof. VIOREL ȘT. COSTACHE
inspector de specialitate
Inspectoratul școlar-Timiș

A activiza elevii la lecțiile de biologie înseamnă practic a-i determina, prin intermediul metodelor și tehnicilor folosite, să sesizeze și să interpreteze fenomenul biologic, caracterul legic al acestuia, să-i angajăm ferm și plenar în cunoașterea adevărului științific despre lumea vie, prin contact direct cu realitatea, prin folosirea tehnicilor de activitate practică, ceea ce face ca asimilarea cunoștințelor și formarea priceperilor și deprinderilor prin „acțiune proprie" să fie trainice. În felul acesta crește valoarea formativă a învățământului biologic, trezind interesul elevilor în înțelegerea materialității și cognoscibilității fenomenelor din natură, a mișcării biologice și caracterului unitar al materiei vii, a interdependenței dintre fenomenele biologice, formîndu-le o concepție materialist-dialectică despre lume, orientîndu-i totodată spre activități practice.

Un mijloc de realizare a acestor cerințe îl constituie cabinetul de biologie – cadru și ambianță propice desfășurării lecțiilor de biologie cît mai aproape de natura înconjurătoare. Cabinetul, care în multe școli cuprinde o sală pentru ținerea lecțiilor, una pentru lucrări practice (laborator de biologie) și o sală pentru păstrarea materialului didactic, împreună cu colțul naturii vii, terenul experimental școlar, asigură mijloacele materiale necesare desfășurării active a procesului de predare-învățare a științelor biologice.

Astfel conceput, cabinetul dă posibilitatea organizării materialului didactic pe sortimente (planșe, mulaje, preparate, material biologic conservat), evidența acestuia pe discipline biologice, pe capitole și lecții ; de asemenea, cabinetul mai conține publicații de specialitate care stau la dispoziția elevilor și cadrelor didactice și materiale audio-vizuale, pentru a fi consultate. Noul climat de muncă creat de cabinet, prin strădania proprie a profesorului de biologie, în colaborare cu conducerea școlii, colectivele de elevi (prin organizarea activității individuale sau în grup), facilitează pregătirea mai temeinică a elevilor, familiarizîndu-i cu norme și principii de organizare a muncii, pe care le vor întîlni în viață, în activitatea social-utilă pentru care se pregătesc.

Sistemul metodic cerut de realizarea lecției moderne, în cabinetul de biologie, nu poate fi realizat de profesor conform unor modele preconcepute ; fiecare lecție își are individualitatea ei, rezultantă a contextului

unor condiții specifice. Pentru reușita fiecărei lecții se impune însă continua pregătire metodică și de specialitate a profesorului, cerința de a stăpîni tehnologia didactică modernă, de a ști să folosească materialul didactic necesar (de preferință, natural).

Vom exemplifica din experiența noastră felul cum am realizat o astfel de lecție, la zoologie anul II liceu, cu tema : „Studiul morfologiei externe la insecte și determinările acestora". Scopul lecției a fost formarea priceperilor și deprinderilor de observație independentă, prin folosirea lupei, microscopului, în vederea studierii morfologiei externe la insecte, a înțelegerii legăturii cauzale dintre structură și funcție, în vederea orientării în munca de cercetare-determinare și cunoaștere. Metodele și procedeele utilizate au fost variate, în funcție de cerințele fiecărei etape de desfășurare a lecției.

Ca material didactic, am folosit insecte – taxoni ai diferitelor ordine, microscoape, lupe, forfecuțe, pensete, preparate microscopice specifice temei propuse, determinatoare, insectar sistematic, dispozitive și aspectomat. În desfășurarea lecției s-a urmărit : **1)** organizarea colectivului de elevi (împărțirea pe grupe și distribuirea materialului cu ajutorul elevilor laboranți) ; **2)** scurtă introducere despre importanța grupului de animale care urma să fie studiat, scopul urmărit, modul de desfășurare a activităților practice, elevii fiind îndrumați cum să lucreze, modalități de completare a fișei-suport, efectuarea desenelor, consultarea materialului ajutător, planșe, insectarul sistematic, manualul etc. ; **3)** urmărirea de către profesor a modului de execuție a lucrărilor, prin îndrumarea permanentă, în funcție de situațiile nou create. În desfășurarea activităților s-a ținut seama de ritmul individual de lucru al elevilor, de particularitățile intelectuale ale acestora, oferind celor ce întîmpină greutăți în complectarea fișei-suport material ajutător ca : **a)** determinatoare entomologice colorate ; **b)** planșe colorate ce cuprind tipuri structurale de picioare și insecte adaptate pentru sărit, săpat, apucat, înot, adeziune, curățat și transport ; planșe cu tipuri de antene, aparate bucale etc. ; **c)** fotografiile preparatelor microscopice ; **d)** insectarul model cu taxonii repartizați pentru determinare ; **4)** analiza rezultatelor ; **a)** completarea simultană (de 3 elevi) a tabelului comparativ, cu trei taxoni aparținînd diferitelor ordine de insecte, pe baza observațiilor însemnate pe fișa-suport (vezi tabelul nr. 1) ; **b)** confruntarea rezultatelor cu clasa (frontal) și autoverificarea răspunsurilor de către fiecare elev, prin desfacerea coloanei sigilate de fișa-suport ; corectarea greșelilor și autoevaluarea ; proiectarea cu ajutorul aspectomatului a unor dispozitive color în scopul recunoașterii insectelor din diferite biotopuri ; **c) concluzii** desprinse de elevi asupra lucrării, prin observații macroscopice și microscopice.

Fișa-suport conținînd teme de muncă independentă, pe tot parcursul lecției, sau în diferite etape ale ei, oferă o tehnică eficientă de însușire a unui număr mai mare de informații, contribuie la activizarea elevilor și la crearea unor condiții optime de activitate independentă, într-un ritm propriu de muncă fiecărui elev. Învățarea prin descoperire după raționamentul folosit a fost inductivă (exemplu, observînd articolele picioarelor la insecte, arahnide, crustacei se precizează noțiunea de „artropod"), deductivă (ex. determinarea speciilor de insecte) și descoperire – prin analogie, care a condus elevii la recunoașterea picioarelor tip pentru săpat ca urmare a adaptării la viața subterană, făcîndu-se asemănarea între piciorul coropișniței și al cîrtiței. Ea s-a realizat folosindu-se un material distributiv natural conservat, diapozitive, planșe care au creat posibilitatea activizării elevilor la lecție.

Tabelul nr. 1

Nr. crt. al insec.	Denumirea insectei	Ordinul	Cap	Torace	Abdomen	Adaptări	Importanță

Elevul ----------

Anul ----------

FIȘA – SUPORT

La tema **Studiul morfologiei externe la insecte și recunoașterea lor**

Nr. crt.	ÎNTREBĂRI	RĂSPUNS	RĂSPUNSUL CORECT (îndrumări)
I.	Încadrați sistematic animalele prezentate indicîndu-se încrengătura și clasa	1 ---------- 2 ----------	1) Încr. Artropode 2) Clasa insecte
II.	Descrieți cîteva caractere de artropod comune la animalele prezentate	1) ---------- 2) ---------- 3) ---------- 4) ----------	1) Segm. diferite 2) Picioare articulate 3) Tub digestiv în linie dreaptă 4) Sistem nervos ganglionar și scalariform
III.	Ce alcătuire are corpul insectelor ?	1) ---------- 2) ---------- 3) ----------	1) Cap 2) Torace 3) Abdomen
IV.	Ce organe observați la cap ?	1) ---------- 2) ---------- 3) ----------	1) Ochi-simpli (oceli) – fațetați (compuși) 2) Antene cu rol-tactil -olfactiv 3) Piese bucale-labrum -labrium -mandibule -maxilipede
	Indicați forma antenelor folosind lupa la taxonul nr. 1	* ----------	*. Verificați răspunsul folosindu-vă de planșa „Tipuri de antene la insecte"
V.	Ce reprezintă toracele ? Ce alcătuire are ? Ce poartă toracele ?	1) ---------- 2) ---------- 3) ----------	1) Reg. locomotoare a corpului insectelor 2) Alcătuit din 3 segmente : – protorace – mezotorace – metatorace 3) Poartă : – aripi – picioare cu 5 segmente
VI.	Care este criteriul de bază în clasificarea pe ordine a insectelor ?	1) ----------	1) Poziția aripilor
VII.	Indicați ordinul și criteriul folosit privind precizarea ordinului la animalele prezentate.	1) ---------- caractere ---------- 2) Ord. ---------- caracter ---------- 3) Ord. ---------- caracter ----------	Studiați insectarul sistematic, consultați determinatorul și manualul.
VIII.	Recunoașteți specia ?	1) ---------- 2) ---------- 3) ----------	Studiați insectarul, consultați determinatorul și manualul

Nr. crt.	ÎNTREBĂRI	RĂSPUNS	RĂSPUNSUL CORECT (îndrumări)*
IX.	Ce adaptări prezintă animalele în funcție de mediul de viață ? (completați răspunsul pentru reprezentantul nr. 2).	1) culoarea ..... 2) tip de aparat bucal ..... 3) picioare ..... 4) desenul :	Consultați determinatorul, manualul și planșele : – tipuri de picioare la insecte ; – tipuri de aparat bucal la insecte.
X.	Observați cu lupa articolele picioarelor la reprezentantul nr. 3 ; sesizați modificările survenite în funcție de tipuri de deplasare : încercați să le reprezentați în desen.		
X.	Ce reprezintă preparatul microscopic repartizat ? Indicați ordinul și specia (schițați desenul)	ordinul ..... specia ..... preparatul ..... desenul	Consultați fotografiile preparatelor microscopice. Verificați răspunsul corect din tabelul „preparate microscopice".

*) Această coloană se acoperă.

Alt exemplu de activizare poate fi dat la lecția „virusurile" la biologie, anul I liceu, unde, în urma observării imaginilor proiectate ale virusurilor celulelor (structura, înmulțirea acestora), li s-a cerut elevilor să completeze comparativ tabelul de mai jos :

număr de probleme. Lecția s-a desfășurat pe baza unui dialog cu întreaga clasă.

Situațiile mai dificile întîlnite pe parcurs de elevi, în rezolvarea problemelor cuprinse, în tema de recapitulare, au fost clarificate în cadrul orelor de consultații și meditații,

Tabelul nr. 2

Criterii de comparație	Virus	Celulă
Tip de acid nucleic		
Înmulțire		
Metabolism		

Analizînd rezultatele s-a constatat că în proporție de 87% din subiecți au reușit să dea răspunsuri corecte, sesizînd că virusul are un singur tip de acid nucleic, iar celula două tipuri (ADN și ARN) la primul criteriu ; 65% au precizat că virusul se înmulțește în interiorul celulei gazdă parazitate, iar 98% că înmulțirea la celulă se face prin diviziune, la al doilea criteriu, iar 59% au dat răspunsuri corecte, că numai celulele au metabolism propriu la al treilea criteriu.

Pentru absolvenții primei trepte de liceu s-au tratat teme de recapitulare, în cabinetul de biologie, care au creat situații problemă, obligîndu-i pe elevi la o participare activă, prin valorificarea mijloacelor audio-vizuale (filme, diafilme, diapozitive, emisiuni TV, radiofonotecă școlară), consultarea publicațiilor, manualelor parcurse, de exemplu, tema : „Cucerirea mediului terestru de către vietuitoare", la care elevii au răspuns la un

organizate în prezența profesorului. În acest mod, elevii și-au format deprinderi de mînuire a aparatelor și instrumentelor de laborator, de tehnică microscopică, tehnica disecției, tehnici de lucru pe teme de morfologie vegetală și animală, care completate cu cunoștințele teoretice de specialitate, oferite de materialul bibliografic, au dus, prin efort propriu, la obținerea de răspunsuri corecte, științific argumentate.

În înțelegerea profundă a fenomenelor și proceselor naturale, în formarea convingerilor, adevărurilor biologice, mijloacele audio-vizuale își aduc un substanțial aport. Proiecția cinematografică oferă avantajul prezentării unor fenomene sau noțiuni care nu pot fi observate în mod obișnuit (ex. digestia, metabolismul, reglarea hormonală, funcția de analiză a creierului etc.), sau

prezentarea unor fenomene, procese ce se desfășoară în timp (ex. formarea și proprietățile solului, originea și evoluția mamiferelor, creșterea și dezvoltarea la plante etc). Eficiența folosirii filmului depinde de metodica pe care o aplică profesorul, integrarea sa corectă în procesul de învățămînt. Folosind filmul „Biocenoza pădurii de stejar", în cadrul capitolului relații între organisme în natură la ecologie cl. a VIII-a, am purtat o discuție pregătitoare la începutul orei în vederea clarificării noțiunilor de biotop, biocenoză, ecosistem, lanțuri trofice, rețea trofică etc ; în a doua etapă s-a realizat proiecția sonoră a filmului în întregime ; în etapa următoare s-a desfășurat proiecția filmului fără sonor, cu oprirea derulării la anumite secvențe, cu care ocazie elevii au fost puși în situația să reconstituie materialul sonor și să-l completeze prin observații personale. În felul acesta, fiecare elev și-a concentrat atenția, a învățat să gîndească privind, să analizeze ceea ce privește, făcînd apel la cunoașterea senzorială. Momentul în care trebuie realizată protecția depinde de tipul de lecție și de pregătirea profesorului, care trebuie să cunoască filmele existente în predarea biologiei, agriculturii, secvențele ce le poate folosi la fiecare lecție în structura ei, precum și celelalte mijloace utilizabile (TV, emisiuni radio etc.) în realizarea scopului urmărit. Emisiunea TV școlară, care vine în sprijinul profesorului adîncind programa, prezintă avantajul că materialul oferit, greu de prezentat de profesor, este urmărit cu mai mult interes de către elevi. Telelecția „Fiziologia sistemului muscular" (anatomie, anul III liceu) a oferit elevilor imaginea mecanismului glisant, care are loc la nivelul miofibrilelor, cu participarea miofilamentelor de actină și miozină, a secusei tetanosului muscular, și la aplicarea noțiunilor de fiziologie musculară în caz de mers, fugă, gimnastică, sport, care, completate cu experiențele realizate pe broască pentru punerea în evidență a proprietăților fundamentale ale mușchilor, au activizat clasa în formularea concluziilor. Pentru a evita „cloroformizarea" (somnolența clasei), în cazul utilizării mijloacelor audio-vizuale, am direcționat actul perceptiv în scopul formării unei capacități de observare și înțelegere a imaginii, printr-un antrenament sistematic al elevilor.

Existența colțului viu în cabinetul de biologie oferă elevilor posibilitatea participării active în cadrul lecțiilor prevăzute de programă, cît și în cadrul activităților cercului de biologie. Elevii, desfășurînd o activitate independentă, sînt puși în situația să-și manifeste inițiativă, să dobîndească cunoștințe prin eforturi proprii, munca în cercuri aducînd o contribuție substanțială la relevarea și dezvoltarea aptitudinilor elevilor.

Biblioteca cabinetului de biologie oferă posibilități de pregătire a elevilor în ceea ce privește munca cu cartea, elevii fiind învățați să folosească indicele de nume, indexul de termeni, listele bibliografice în alcătuirea unei bibliografii pe o temă dată, de exemplu teme ca „Viața și opera lui E. Racoviță", „Curiozități din lumea vie" etc., sau să utilizeze determinatoarele în clasificarea cunoștințelor de morfologie și sistematică vegetală și animală. Oferindu-se posibilitatea să consulte materialul bibliografic necesar pentru aprofundarea unor cunoștințe, elevii își însușesc tehnici de activitate intelectuală care asigură accesul la sursele de informație după absolvirea școlii.

În concluzie, se poate spune că activizarea elevilor, prin multiplele posibilități pe care le oferă cabinetul de biologie, duce la creșterea ponderii lucrărilor de laborator în ansamblul activităților, experimentele efectuate de elevi constituind surse de noi cunoștințe, descoperirea de noi adevăruri din diversitatea și unitatea lumii vii.

Construirea realului la copil*

Cartea de față face parte dintr-o serie mai largă de lucrări ale lui Jean Piaget (**Nașterea inteligenței la copil**, trad. 1973; **Psihologia inteligenței**, trad. 1965; **La formation du symbol chez l'enfant** — 1964; **La genese des structures logiques elementaires** — 1967 etc.) care constituie o încercare reușită de a explica mecanismele formării și evoluției inteligenței la copil, alături de alte concepții psihologice valoroase. Ea este în același timp (ca mod) o teorie evoluționistă epistemologică a explicării inteligenței la copil.

Construirea realului la copil prezintă și analizează modul cum se formează relațiile pe care copilul le stabilește cu mediul înconjurător, după formarea schemei obiectului permanent, depășind etapa asimilării centrate pe subiect și trecînd la înțelegerea relațiilor în care poate fi plasat obiectul: cauzalitate, temporalitate, spațialitate.

„Obiectivarea" realului în sens piagetian are loc tocmai pe calea stabilirii relațiilor menționate, în acest fel subiectul căpătînd nu numai o cunoaștere mai amplă, ci și conștiința de sine, fapt echivalent cu dizolvarea tiparelor egocentrice. De asemenea, din studiul percepției și reprezentării la copilul de 1—2 ani, autorul extrage direcțiile eliminării egocentrismului prin acțiuni, cele două procese de eliberare a eul-ui de sine și de organizare a realului fiind interdependente. În această etapă, mecanismele de asimilare și acomodare, prezente pe tot parcursul vieții individului în toate actele sale, capătă un alt conținut. Astfel, dacă la început „realul constă în tablouri perceptive, mobile și plastice" (p. 289), centrate pe proprie activitate, la vîrsta de 2 ani, datorită diversității și complexității schemelor de asimilare, acomodarea se disociază de asimilare, asigurîndu-se o delimitare treptată a mediului exterior de subiect. Lucrările nu mai sînt pur și simplu încorporate, ci începe un proces de „explicare" în care universul nu mai depinde de activitatea proprie, ci se impune acesteia. Cele două funcții antagoniste: asimilare și acomodare nu constituie altceva decît un mecanism de adaptare a organismului la mediu, care se perfecționează continuu, pe tot parcursul dezvoltării inteligenței.

În această viziune, inteligența este „o stare de echilibru spre care tind toate adaptările succesive de ordin senzomotor și cognitiv, ca și toate schimbările asimilatoare și acomodatoare dintre organism și mediu" (**Psihologia inteligenței**, p. 61).

GABRIELA MITRĂNESCU

* Jean Piaget, **Construirea realului la copil**, trad., E.D.P., Buc. 1976.

EDUCAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Lector Dr. NICOLAE OPRESCU

În literatura pedagogică și în discuțiile purtate de cadrele didactice cu diferite prilejuri s-a formulat problema dacă vîrsa școlară mică este adecvată cultivării creativității [1]. Se pune problema: „Sînt școlarii mici realmente creativi și inventivi?" „În ce măsură și în ce grad se manifestă la ei aceste trăsături?" [2].

Au apărut opinii care susțin că, la această vîrstă, copilul nu este pregătit pentru a realiza o activitate creatoare. Pentru aceasta ar fi necesară o experiență mai bogată (în principal informații) și instrumentele necesare pentru prelucrarea informațiilor. Or, toate acestea se găsesc într-un stadiu elementar, într-o fază incipientă și de aceea copilul de vîrstă școlară mică nu ar fi pregătit pentru a primi o educație în spiritul creativității; de unde și concluzia că trebuie să așteptăm pînă cînd copiii își însușesc și-și consolidează instrumentele de muncă intelectuală (deprinderile de a citi, a scrie, a calcula, capacitatea de a observa) — funcția principală a învățămîntului primar fiind funcția instrumentală — și după aceea, începînd cu ciclul învățămîntului gimnazial, să ne preocupam de cultivarea creativității.

Un asemenea mod de a pune problema denaturează înțelesul termenului de creativitate. Există oare o vîrstă a creativității? Putem condamna copilul ca într-o anumită etapă a dezvoltării sale să fie reproductiv, conformist pentru a se „pregăti" ca în etapa următoare să adopte o atitudine creatoare?

a) Creativitatea înscriindu-se, în ultimă instanță, în planul comportamental, nu are nevoie să aștepte pînă se „coc" condițiile cultivării ei. La diferite nivele de vîrstă, copilul își manifestă, în mod spontan, ten-

1. Dumitru Stoica, **Educarea creativității matematice la școlarul mic**, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1973.
2. Anton Vasilescu, **Creativitatea și spiritul inventiv la școlarul mic**, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1974.

dința de a executa o activitate altfel decît ceilalți, în a pune ceva „de la el" în tot ceea ce face. Copilul care strică o jucărie și încearcă să o refacă este supus unui exercițiu de inventivitate. În învățămîntul preșcolar există discipline (activități practice, desen, pictură, modelaj), precum și o categorie de jocuri (jocurile de creație), care au obiective exprese privind cultivarea creativității.

Învățămîntul primar are menirea de a valorifica experiența acumulată de copii în învățămîntul preșcolar în direcția creativității și de a o continua și extinde. Valențele formative ale învățămîntului din ciclul primar oferă largi și bogate posibilități în acest sens.

b) În actul cunoașterii nu se poate face o delimitare precisă a dimensiunilor creativității. Gîndirea, prin însăși natura ei are un caracter creativ. Dar, în complexul reproducere-creație, componenta creatoare poate avea un rol mai redus sau mai important [3]. Așa cum arată J. Piaget, procesul învățării constă în integrarea unor date noi în cadrul existent (asimilare), în îmbogățirea și diferențierea schemelor existente (acomodare), în achiziționarea unor modele de activitate practică și mintală care implică restructurarea schemelor existente. O achiziție nouă își are întotdeauna baza în achizițiile existente, trecerea de la un stadiu la altul făcîndu-se printr-o dezvoltare continuă. În acest proces de dezvoltare continuă se împletesc și se restructurează achizițiile noi cu cele vechi, actele de reproducere (pentru fixare, consolidare) cu cele de creație. În procesul însușirii instrumentelor de muncă intelectuală, copilul poate să manifeste o atitudine creatoare chiar și atunci cînd nu se depărtează prea mult de model (de exemplu, integrarea sunetului și a literei noi într-un alt cuvînt decît cele învățate).

c) Creativitatea de tip școlar, realizată de elev în procesul de învățămînt, nu trebuie confundată cu creativitatea scriitorului, artistului, tehnicianului, unde originalitatea și productivitatea se interpretează în sensul strict al cuvîntului. Copilul de vîrstă școlară mică adoptă o atitudine creatoare atunci cînd, pus în fața unei probleme (care constituie o sarcină școlară sau o sarcină de viață), îi restructurează datele, descoperă calea de rezolvare, o rezolvă într-un mod personal.

La vîrsta școlară mică, elementele de originalitate — chiar și atunci cînd sînt minore față de cele de reproducere — exprimă tendința de creativitate a copilului, care trebuie încurajată. Elevul de această vîrstă este creativ ori de cîte ori nu reproduce întocmai schemele sau structurile învățate. Astfel, în ceea ce privește conținutul de idei, adaugă cuvinte care nu i-au fost date de învățător sau de manual, găsește mai multe sau mai puține idei în textul analizat, încheie în altfel povestea ; în ceea ce privește ordonarea materialului (idei, asamblare de piese), o face cît de puțin deosebit de modelul dat de profesor sau de manual. Simpla colorare a unui desen în culori cu tonuri diferite — care trădează de multe ori starea psihică a elevului — constituie un act creativ.

2 Activitatea desfășurată cu elevii în procesul de învățămînt oferă bogate și diverse prilejuri de cultivare a creativității. Prof. unv. Al. Roșca arată că, în funcție de felul cum este organizat și orientat procesul de învățămînt, el poate duce la dezvoltarea gîndirii creatoare, după cum poate duce și la formarea unei gîndiri șablon [4]. Gîndirea creatoare se formează în procesul de învățămînt prin orientarea și stilul activității elevilor, prin tipuri de sarcini și exerciții care pot constitui un antrenament al gîndirii. Însăși creativitatea se învață ; elevul învață modul în care se gîndește creator [5].

a) Pentru educarea creativității în activitatea instructiv-educativă sînt necesare anumite **condiții.** Astfel, o condiție esențială a creativității o constituie **fondul de cunoștințe** de care dispune individul și gradul de stăpînire a acestora. Gîndirea nu operează în gol. Sărăcia de informații constituie un obstacol în formarea creativității gîndirii. „Cunoștințele multilaterale și bine asimilate se organizează în sisteme asociative multiple, care favorizează mobilitatea acțiunilor și operațiilor mintale, realizarea de combinații multiple și variate" [6].

O a doua condiție esențială a creativității constă în existența unor capacități și **deprinderi intelectuale** cu care să fie prelucrat fondul de informații.

Deprinderile intelectuale — scheme cu grad diferit de generalitate sau specificitate și cu grad diferit de elasticitate sau de rigiditate, mergînd de la scheme foarte generale și elastice, care reprezintă cadrul de mișcare al gîndirii, pînă la algoritmii cei mai specifici și mai rigizi — funcționează în interiorul gîndirii, ca laturi sau momente ale acesteia și oglindesc procedee cristalizate și automatizate de acțiune. În această calitate, deprinderile intelectuale constituie disponibilități pentru activitatea creatoare.

O altă condiție o constituie **climatul educațional** care trebuie să fie favorabil creativității. Însuși stilul de muncă al învăță-

3. Alexandru Roșca, **Creativitate**, Buc., Ed. enciclopedică română, 1972.

4. **Op. cit.**

5. Paula Constantinescu, **Învățarea creatoare**, „Revista de pedagogie", nr. 4. 1971.

6. Alexandru Roșca, **Op. cit.**

torului poate fi sursa educării elevilor în spirit conformist sau creator. Prin selecționarea materiei astfel încît să cuprindă probleme care incită intelectul elevilor la frămîntări, rezolvări, descoperiri, prin utilizarea unor metode, mijloace și forme stimulatoare, prin solicitări care să activeze mintea elevilor, puterile lor creative de elaborare independentă, învățătorul poate contribui la asigurarea unui climat care să favorizeze creativitatea.

Din păcate, în ciclul primar, din grija exagerată pentru puterile „limitate" ale școlarului începător, întîlnim încă un sistem de îndrumare și conducere fără o gradare corespunzătoare a independenței ce trebuie acordată copiilor, care constituie un teren favorabil conformismului (cu precădere intelectual). Desigur că este nevoie de o îndrumare atentă, este necesară formarea unor stereotipii, dar concomitent se impune să facem tot mai mult loc independenței, originalității, creativității. De exemplu, anumite tehnici de calcul se învață ca scop în sine, fără a deveni „instrumente" în efectuarea unor calcule complexe ; se rezolvă probleme cu aceeași structură pînă cînd „se învață" rezolvarea lor ; planul de rezolvare a problemei redat în scris este utilizat fără diferențieri privind clasa, dificultatea problemei ; ideile principale nu sînt elaborate de elevi, ci mai degrabă formulate (impuse) de învățător ș.a. Nu se poate generaliza, dar asemenea aspecte se mai întîlnesc ; ele tocesc și anihilează vioiciunea, curiozitatea și inventivitatea copilului, conducîndu-l către conformism. Marcela Peneș arată că pretenția pe care o are învățătorul ca elevul să folosească în răspuns numai anumite cuvinte pe care le-a folosit el în întrebarea formulată, face ca răspunsul elevului să reprezinte o reluare mecanică a întrebării. „Astfel de întrebări — spune Marcela Peneș — îl conduc (pe elev) așa de bine încît poate merge cu ochii închiși Ele nu-i permit să adauge o vorbă în plus, nu-i stimulează gîndirea creatoare, nici interesul" [7]. Cu totul altă eficiență au întrebările de gîndire, care creează posibilitatea unor răspunsuri variate, purtate ca o discuție mai liberă în cadrul căreia elevii au posibilitatea să elaboreze păreri personale. De asemenea, tot în ciclul primar întîlnim frecvent situația cînd, din grija pentru o exprimare corectă, copilul este oprit din fluența gîndirii (de exemplu, din prezentarea căii de rezolvare a problemei sau a altei modalități de rezolvare), pentru a-și corecta exprimarea deficitară din prima frază sau propoziție formulată.

Creativitatea nu se poate cultiva decît într-o atmosferă de antrenare liberă a elevilor în căutări, schimb de idei, verificări, în cadrul cărora forțele psihice ale lor sînt solicitate la un efort susținut de aprecierile tonice ale rezultatelor, de cultivarea încrederii în forțele proprii. De aceea, se recomandă „amînarea evaluării" și crearea condițiilor pentru obținerea unui flux ideațional optim, după care să se facă selectarea critică a ideilor. Elevii trebuie să se manifeste liberi, fără teama de a greși, de a li se face imediat aprecierea critică. În felul acesta se poate cultiva îndrăzneala, independența, originalitatea.

b) Creativitatea nu se învață prin lecții speciale, ci prin întreaga activitate a elevilor desfășurată în procesul învățării. Se poate vorbi de **stilul învățării creatoare.**

Nu trebuie să punem în opoziție învățarea creatoare cu învățarea reproductivă. Învățarea nu poate fi în întregime creativă. În studierea oricărei discipline întîlnim o serie de cunoștințe (noțiuni, definiții, reguli etc.) care trebuie învățate întocmai. În orice disciplină, cu precădere în cele expuse mai mult la formalizare (matematica, gramatica), trebuie să asigurăm însușirea algoritmilor cu care se operează în știința respectivă. Funcția de bază a ciclului primar este funcția instrumentală. Dar trebuie selecționat în mod precis materialul care necesită o învățare reproductivă, pentru formarea și consolidarea cunoștințelor și deprinderilor respective, de restul activității. Utilizarea procedeelor algoritmice de activitate mintală eliberează forțele intelectuale pentru rezolvarea creatoare a unor probleme noi, mai complexe. De exemplu, nu poate rezolva în mod conștient și creator o problemă nouă, un exercițiu ce pune mintea la încercare, elevul care nu stăpînește bine tehnica (elementară) de calcul și atenția lui se concentrează tocmai asupra acestei tehnici ; nu poate fi vorba de analiza și prelucrarea creatoare a unei opere literare dacă elevul nu stăpînește tehnica cititului și dacă forțele lui sînt cheltuite pe tehnica cititului. O dată însușiți algoritmii utili, gîndirea se eliberează de eforturile pe care le solicitau activitățile respective, cînd nu erau algoritmizate, și-și poate canaliza energia spre soluționarea unor probleme ce nu pot fi soluționate pe bază de algoritmi. De aceea, formarea și însușirea algoritmilor este foarte necesară în procesul învățării. Dar, algoritmii se elaborează și se învață nu pentru „a se ști" pur și simplu, ci pentru a se utiliza, în mod creator, în rezolvarea unor probleme teoretice și practice. Este vorba de două niveluri diferite : un nivel de activitate intelectuală la care se produce elaborarea și consolidarea algoritmului — nivel la care se impune formarea unor algoritmi cît mai bine stabilizați — și un nivel superior al acestei activități unde se realizează utilizarea și mobilizarea algoritmului în rezolvarea unor situații noi, mai complexe, mai dificile. La acest al doilea nivel se impune formarea unor automatisme intelectuale, care să devină

7. Marcela Peneș, **Școlarul mic în fața întrebărilor**, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1974.

suple, flexibile și **perfectibile,** să poată fi mobilizate cu ușurință în moduri variate, să fie adaptabile la situații diferențiate și transferabile dintr-o situație în alta. Altfel, algoritmii pot duce la comportamente rigide.

In concluzie. se poate spune că chiar și învățarea algoritmică poate să fie o învățare creatoare

Însăși învățarea reproductivă poate fi de tip reproductiv-formal și reproductiv-inteligibil [8], acest al doilea tip constituind un pas cu deschidere către învățarea creatoare. Stilul creativ de învățare echivalează cu învățarea de tip euristic, prin investigație, punere și rezolvare de probleme, descoperire, cunoștințele fiind cucerite și nu pur și simplu preluate. Cucerite într-un mod cît mai independent și personal, utilizate într-un mod cît mai productiv și original. Elevul trebuie astfel stimulat și dirijat în efortul său intelectual încît să-și sondeze mintea în căutarea dezlegărilor cît mai variate și mai originale, înlăturînd încătușarea gîndirii într-un cadru rigid pentru a depăși permanent elementele învățate și a construi structuri și sisteme noi.

Învățarea creatoare este tipul cel mai productiv de învățare. Ea atinge un grad înalt de productivitate în cadrul activității în grup. [9], [10].

c) Există anumite **strategii ale gîndirii** care, utilizate în spirit creator, pot duce la formarea calităților specifice gîndirii creatoare. J. P .Guilford arată că funcțiile mai direct implicate în gîndirea creatoare sînt : divergența (fluența, originalitatea, capacitatea de elaborare) ; capacitatea de evaluare (selectare a ideilor, apreciere a produsului, sesizare a problemelor care necesită rezolvare) ; capacitatea de transfer (revizuire, reorganizare și interpretare a datelor) [11].

În procesul însușirii cunoștințelor și al formării deprinderilor este antrenată o gamă complexă și diversă de funcții de la simpla reproducere pînă la creație care implică : recunoașterea, reproducerea, înțelegerea, transferul ș.a. La toate aceste nivele pot apărea într-o măsură mai mare sau mai mică operații de analiză, sinteză, construcții, combinări și recombinări — un grad mai mare sau mai mic de creativitate.

Strategiile moderne de tip euristic sporesc posibilitățile pentru educarea creativității la toate nivelurile amintite. Modalitățile didactice prin care elevul este pus în situația de a descoperi, de a rezolva situații noi, neînvățate anterior, sînt denumite de multe ori „metode euristice".

N. I. Kaliutkin definește „metodele euristice" drept acele metode „cu ajutorul cărora omul descoperă noi mijloace de rezolvare, construiește planuri și programe nestereotipe" [12]. Nu este vorba de activitatea obișnuită a gîndirii (analiză, sinteză, generalizare etc.), ci de „mijloacele prin care diversele operații se structurează în formațiuni complexe, de tipul strategiilor și tacticilor, dirijate în vederea căutării informației necesare și a elaborării rezolvărilor. Aceste structuri informaționale complexe se manifestă ca un rezultat al combinării unităților informaționale elementare" [13].

De fapt, nu este vorba de „metode euristice", ci de **atitudine euristică** (a gîndi prin punere și rezolvare de probleme), de strategii euristice, tehnici mintale de mobilizare a intelectului în rezolvarea unor situații necunoscute, nestereotipe.

Învățarea prin rezolvarea problemelor duce la dezvoltarea gîndirii creatoare. Creativitatea se cultivă pe terenul conflictual al situației problematizate și constituie rezultatul ei necesar, asigurînd flexibilitatea gîndirii, finețea analitică, dar mai ales caracterul ei critic.

Modelarea și exersarea elevilor în trecere de la un model la altul, cu descoperirea unor elemente noi duce la creșterea intensității proceselor intelectuale. Stimularea activității de investigație, pe baza raționamentului analogic, înseamnă un antrenament al gîndirii creatoare. Analogiile cu realul, comparațiile între modele (materiale grafice, logice, matematice) constituie un mijloc eficient în dezvoltarea flexibilității gîndirii. (De exemplu, utilizarea unor asemenea strategii duce la educarea, la un nivel înalt, a motivației învățării).

În raport de modul cum sînt utilizate strategiile euristice, putem avea și modalități practice cu valențe creative de grade diferite. Astfel, o bogată gamă de activități solicită elevului **recunoașterea și reproducerea** (pe baza celor învățate i se cere să recunoască anumite categorii gramaticale, să le introducă în propoziție sau frază ; să recunoască un anumit procedeu de calcul, o anumită problemă pe care s-o raporteze la categoria respectivă ; să recunoască personajele dintr-o povestire cunoscută). De fiecare dată, recunoașterea se face pe baza actualizării cunoștințelor respective (definiții, reguli, caracterizări) și a încadrării cazului particular în clasa respectivă. Tipică pentru această categorie de activități este elaborarea clasificărilor după anumite criterii (obiecte sau fenomene — însușiri esențiale — clasă) și recunoașterea obiectelor sau fenomenelor după trăsăturile caracteristice ale clasei cărei aparțin (clasă — însușiri esențiale,

8. Paul Popescu-Neveanu, **Modalitea superior- integrativă a învățării,** „Tribuna școlii", nr. 4, 1971.

9. Alexandru Roșca, (sub. red.), **Creativitate, modele, programare,** Buc. Ed. științifică, 1967.

10. Alexandru Roșca, **Creativitate,** Buc. Ed. enciclopedică română, 1972.

11. A. Stoica, **Dezvoltarea creativității în clasa de elevi,** „Revista de pedagogie", nr. 10, 1970.

12. I. N. Kuliutkin, **Metode euristice în structura rezolvării de probleme** (traducere), Buc. E.D.P., 1974.

13. **Ibidem.**

obiect sau fenomen). Pe acest drum, există un bogat teren pentru creativitate, dependent de măsura în care elevul este ajutat să elaboreze cunoștințele, nu să le învețe pur și simplu.

O altă categorie de activități creative o constituie **continuarea de către elevi a construcției sistemului sau structurii după modelul dat** de profesor și lucrat pînă la un anumit punct sub conducerea lui. De exemplu, continuarea construirii tablei înmulțirii (împărțirii) unui număr, continuarea scrierii sau a citirii după modelul dat, continuarea rezolvării exercițiilor, a problemelor, continuarea povestirii cu început dat, elaborarea începutului povestirii cu final dat, continuarea confecționării unui obiect la lucrul manual ș.a.

O altă categorie de activități care creează cîmp și mai larg educării creativității o constituie activitățile de **elaborare sau de transformare a unui sistem sau structuri pe baza modelului dat.** Această categorie implică un grad mai mare de independență din partea elevilor. De exemplu, să compună exerciții, probleme, propoziții, fraze, să deseneze obiecte și fenomene, să confecționeze obiecte etc. — care să întrunească condițiile prescrise de învățător. Aci se încadrează și elaborarea compunerilor cu utilizarea unor cuvinte sau expresii date, ca și transformarea exercițiilor în probleme și invers.

O a patra categorie de activități creative se referă la **elaborarea variantelor.** Se cere copiilor să găsească cît mai multe variante (prin construcție de variante noi sau prin transformări operate asupra variantelor cunoscute), care să se încadreze în modelul dat: cuvinte, propoziții, fraze cu o anumită structură, să găsească toate posibilitățile de compunere și descompunere a unui număr în cercul numerelor 1—10, să compună variante de exerciții și probleme de un anumit tip, să completeze interiorul unor figuri conturate și să le coloreze, să găsească toate variantele de adunare (scădere) a două numere pe baza cunoașterii sumei sau a diferenței, să găsească toate combinațiile posibile de factori care duc la un produs dat ș.a. Aci se încadrează și un număr mare de jocuri aritmetice.

În sfîrșit, categoria de activități care oferă terenul cel mai extins pentru cultivarea creativității îl constituie **activitățile în care se lasă elevilor independență deplină** în compunerea și rezolvarea pe căi diferite a exercițiilor și problemelor, în elaborarea unei analize literare, scoaterea și formularea ideilor principale dintr-un text, elaborarea compunerilor, confecționarea unei piese, executarea unui desen etc. De reținut faptul că, în ciclul învățămîntului primar nu se poate vorbi de independență totală. Datorită experienței limitate a elevilor, se impune să fie ajutați cu puncte de sprijin (cuvinte, expresii, un model sugestiv, o indicație etc.). Pe măsură ce înaintăm către clasele a III-a, a IV-a trebuie sporit încontinuu gradul de independență ce se acordă elevilor, astfel ca ei să poată elabora, prin forțe proprii, cu o imaginație descătușată, produse originale ale activității școlare.

Am făcut o prezentare ilustrativă, și nu exhuastivă, a categoriilor de activități creative. De fapt, nu se poate vorbi de activități creative și activități necreative. Orice activitate poate avea o doză mai mare sau mai mică de creativitate după modul cum este îndrumat elevul în desfășurarea ei. De aceea, lista acestor activități, mult prea bogată și nuanțată, rămîne deschisă.

Prelegeri pedagogice*

Reeditarea **Prelegerilor pedagogice** ale lui J.F. Herbart de către Editura didactică și pedagogică, chiar într-un an comemorativ (celebrarea a 200 ani de la nașterea pedagogului german), este fără îndoială surprinzătoare, așa cum se menționează și în pertinentul și sugestivul studiu introductiv al conf. univ. dr. Ion. Gh. Stanciu. Este surprinzătoare întrucît nici un practician din cîmpul educației nu se va pretinde astăzi influențat de Herbart; nici o teorie pedagogică nu își va preciza antecedentele informative sau de referință comparativă în sistemul herbartian. **Prelegerile pedagogice** publicate în 1835, ar rămîne, deci, în domeniul strict de istorie a *teoriilor despre educație, de inventariere a curentelor și tendințelor teoretice* care au fost influente cîndva, dar care n-au nici o șansă să ajungă din nou obiect al reflecției contemporane despre educație. Cum herbartianismul nu ar mai avea putința de a penetra în contemporaneitatea gîndirii și practicii pedagogice, recenta ediție a **Prelegerilor pedagogice** ar *îndeplini doar o funcție strict informativ-istorică*. „Oricum, un dialog cu Herbart, astăzi, se va dovedi extrem de instructiv" ni se spune, totuși, în studiul introductiv. În consens cu această opinie, considerăm că reeditarea **Prelegerilor** are un rost profund teoretic și practic, care depășește interesul istoric și este relevant pentru o analiză critică a preocupărilor didactice din țara noastră. Întoarcerea la Herbart și la herbartianism este parte a unui demers critic și a unei autentice confruntări teoretice între tendințele de înnoire a teoriilor despre educație și a strategiilor corespunzătoare de acțiune și sistemele *tradiționale de construire a situațiilor instructive*.

Herbart a exercitat o puternică influență asupra învățămîntului din țara noastră, atît în secolul al XIX-lea cît și în secolul al XX-lea. Herbart este de asemenea precursorul teoriilor normative din pedagogie, adică al acelor teorii care, fundamentate pe sisteme filosofice, etice, psihologice etc., *au dedus în mod speculativ* norme, principii și strategii de acțiune pedagogică ce au fost și încă, cel puțin implicit, pot fi utilizate cu facilitate în profesio-

(continuare în pag. 49)

* J. F. Herbart, **Prelegeri pedagogice**, *traducere de* **I.C. Petrescu** și **I.I. Gabrea**. Ediție îngrijită de prof. emerit dr. **V.C. Petrescu**. Tabel cronologic, studiu, note de conf. univ. dr. **Ion Gh. Stanciu**. Editura didactică și pedagogică, București, 1976.

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CREATOARE A ELEVILOR PRIN PREDAREA ARITMETICII

Înv. AURORA BADIU
școala generală nr. 198 – București

Pentru realizarea unui învățămînt formativ prin predarea tuturor obiectelor de învățămînt și în special prin predarea aritmeticii, de mare importanță este formarea și dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor în scopul însușirii temeinice a cunoștințelor și pentru dezvoltarea lor ulterioară.

Formarea gîndirii creatoare și dezvoltarea creativității la elevii mici impune însă un sistem complet de instruire și educare care să fie cuprins în programele și manualele școlare.

Sub acest aspect, actualele manuale de aritmetică cu toate îmbunătățirile aduse an de an nu conțin exerciții și probleme suficiente pentru a realiza pe deplin această latură formativă a învățămîntului matematic. Problemele existente sînt în majoritatea lor de analiză și puține dau posibilitatea soluțiilor multiple. Ele se adresează mai mult gîndirii convergente și în mică măsură celei divergente, întrucît problemele care solicită maximum de creativitate sînt puține.

Confirmarea acestora este deplină dacă urmărim analiza detaliată făcută asupra unor capitole importante din manualele de aritmetică ediția 1975. Astfel, dintr-un capitol de bază al clasei I „Adunarea și scăderea cu numere pînă la 100" se poate constata că din 61 de probleme existente, 5 probleme au mai multe posibilități de rezolvare și numai o singură problemă solicită maximum de creativitate.

La clasa a II-a capitolul „Adunarea și scăderea cu numere pînă la 1000" cuprinde 39 probleme, din care 7 au mai multe modalități de rezolvare și numai 2 probleme solicită maximum de creativitate.

La clasa a IV-a, unde ar fi mai multe posibilități de educare a creativității, elevii fiind mai mari și bagajul de cunoștințe mai bogat, în raport cu vîrsta și clasa, la capitolul „Numere întregi" din cele 81 de probleme existente, 17 oferă soluții multiple și numai 4 solicită maximum de creativitate.

Pentru a suplini în oarecare măsură unele carențe ale manualelor actuale, și pentru a contribui mai mult la educarea creativității prin predarea aritmeticii, în anul școlar 1975/1976 am aplicat la clasa a IV-a un număr de 21 de teme în care am pus accentul pe creativitate sub diferitele ei forme și pe verificarea permanentă a nivelului atins de elevi.

În alcătuirea acestora am folosit lecțiile elaborate de diferiți autori (cercetări experimentale sau manuale experimentale) și experiența proprie acumulată de-a lungul anilor. Temele cuprindeau diferite tipuri de lecții : atît de comunicare cît și de consolidare și verificare.

Încadrîndu-mă în cerințele și prevederile programei școlare ediția 1975 le-am stabilit desfășurarea în trimestrul al II-lea la subcapitolul **Exerciții și probleme cu cele patru operații cu numere întregi din** care am folosit 7 ore (incluzînd și probleme care se rezolvă prin metoda comparației) și la capitolul IV **Fracții ordinare** cuprinzînd 14 ore prevăzute în programă.

După capacitățile solicitate, cele 21 de teme au cuprins forme variate de creativitate :

— calculul mintal : cea mai simplă formă a muncii creatoare ;

— creații cu sprijin de desen : sînt desenate cercuri, pătrate. dreptunghiuri, segmente de dreaptă care reprezintă întregi cu valori date și li se cere elevilor să afle părți din ele (o doime, o pătrime etc.), alcătuind pe această bază probleme cu text scris sau oral ;

— creații cu sprijin de scheme sau simboluri : se cere ca elevii să alcătuiască o problemă după schema :

a—b=c(?) sau a : b—c=d(?)

— creații cu sprijin de limbaj : se cere alcătuirea unei probleme în care să fie incluse expresiile : s-au cumpărat, s-au dat, restul s-a împărțit în mod egal ;

— creații cu sprijin numeric : se dau diferite numere, se indică un domeniu oarecare (industrie, agricultură, comerț, transporturi) și se cere elevilor să alcătuiască diferite probleme ;

— creații cu sprijin simbolic și transformare : se cere elevilor să-și aleagă domeniul de preferință și să alcătuiască o problemă de tipul a.b : c+d—e=f(?) pe care să o transforme în alt tip de problemă :

— creații libere : se cere elevilor să alcătuiască o problemă simplă sau compusă cu sarcini date sau fără sarcini date ;

— analize de probleme : unele dintre ele cu mai multe soluții.

În timpul desfășurării lor, clasa era împărțită în 2—3 și 4 grupe, elevii lucrînd diferențiat (după posibilități). sub diferite forme : oral, scris, individual sau frontal, și cu teme suplimentare pentru elevii care terminau mai repede.

Fiecare lecție avea rezervat, în ultima parte a ei, un timp de cca. 5'—8' pentru munca independentă, în scopul evaluării rezultatelor obținute. Temele date vizau deprinderi de calcul, rezolvări de probleme și probleme de creație. Pentru acestea, elevii lucrau pe anumite caiete introduse în acest scop pe care erau scrise dinainte exercițiile, problema sau sarcina de îndeplinit, unică pentru toți elevii, iar după corectarea și discutarea greșelilor rezultatele erau trecute pe fișe speciale, diferite pentru exerciții și pentru probleme. De exemplu :

a) Model de fișe pentru corectarea exercițiilor

Clasa a IV-a A

Tema de control nr. IX

I. Exercițiile date spre rezolvare :

860+350= 880×4=

730—360= 804 : 4×8=

440 : 2 = 330×9 : 3=

II. Rezultatul obținut :

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului		Numărul exercițiului și aprecierea rezolvării						Total apreciate		Natura greșelilor și observații
			1	2	3	4	5	6	Da	Nu	
1	A. E.		da	nu	da	nu	nu	da	3	3	2 scăderea cu împrumut 4 înmulțirea cu 4 5 împărțirea cu 0 la cît
2	B. F.		d	d	d	d	d	d	6	—	—
30	Total :	Da	28	24	25	29	29	22	157	—	87,2%
		Nu	2	6	5	1	1	8	—	23	12,8%

b) Model de fișe pentru corectarea problemelor

Clasa a IV-a A

Tema de control nr. V

I. Problema dată spre rezolvare : Alcătuiți o problemă simplă sau compusă și rezolvați-o

II. Rezultatul obținut :

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Aprecierea rezolvării		Natura greșelilor și observații
		Da	Nu	
1	M. E.	—	nu	Problemă compusă. incomplet enunțul, corect rezolvată
2	N. S.	da	—	—
3	B. I.	da	—	—
30.	Total :	24 80%	6 20%	

Rezultatele obținute m-au ajutat să intervin prompt, cînd era nevoie și să apreciez mai real prin note pe elevi.

La încheierea celor 21 de teme am dat elevilor 16 probe (teme) finale cu sarcini asemănătoare celor folosite în lecții, programate în 3 ore separate (luate din cele 10 ore la dispoziția învățătorului, prevăzute de programă). Ele au cuprins 12 probleme de creație de diferite tipuri, 3 rezolvări de probleme și o transformare. Rezultatele acestora au fost cuprinse în fișe aparte, asemănătoare celor utilizate la probele curente.

Din analiza rezultatelor la probele finale și prin compararea lor cu cele de la probele curente am observat că elevii au obținut performanțe mai bune la probele finale — pe total 89% din elevi rezolvînd corect, față de probele curente din timpul aplicării temelor unde numai 60% din elevi au reușit să rezolve fără greșeală.

La probele finale rezultatele au fost mai bune la problemele de creativitate (78%) în comparație cu problemele de analiză (58%). Aceste rezultate dovedesc că elevii creează mai ușor decît rezolvă și greutățile întîmpinate sînt la trecerea de la creație la rezolvare. Spre exemplu la o probă (V) din 30 de elevi 6 au greșit la problema de creație, dar dintre aceștia 4 au greșit la rezolvare și numai 2 la crearea problemei.

În cadrul creațiilor de probleme se mai poate sublinia și un alt aspect : se constată că rezultatele sînt mai bune cînd libertatea de alcătuire a problemei este mai mare (87% din elevi au lucrat bine) și orice condiție impusă în crearea problemei duce la scăderea rezultatului (79% rezolvări corecte), deși condiția a fost minimă și anume : problema creată de către ei să fie simplă și cu operație de adunare.

Prin probele de control curente și finale care se dau elevilor se pot urmări aspecte multiple, atît în ce privește însușirea operațiilor aritmetice, cît și aspectele diferențiale dintre elevi, indicînd pe cei care lucrează fără greșeală și pe elevii care greșesc puțin sau frecvent. Aceste aspecte determină intervenirea la timp pentru înlăturarea lipsurilor din cunoștințele elevilor.

Făcînd o privire de ansamblu asupra rezultatelor obținute și asupra activității desfășurate cu elevii pentru educarea creativității, precum și a procedeelor de evaluare a progresului școlar se poate afirma cu certitudine că izvorul creației există în toți copiii. dar noi nu reușim întotdeauna să dezvoltăm aceste surse. Creativitatea poate fi ușor educată, chiar pe baza unui număr limitat de exerciții. Formele de creativitate permit performanțe diferite, ceea ce este important de știut pentru a le repartiza o perioadă de timp corespunzătoare. Este nevoie, deci, să avem suficiente probleme și exerciții de acest gen în manualele noastre de aritmetică sau să le introducem chiar noi cînd ele lipsesc.

În urma aplicării acestor teme (lecții) se mai poate constata că este o diferență mare între a crea probleme și a stăpîni o schemă, un model al creării lor. Modelul simbolic ridică înțelegerea copiilor peste amănuntele problemelor. Dă un fel de cadru al creației, o orientează. Dar ceea ce este și mai important, permite progrese însemnate în rezolvarea problemelor. Creînd, copilul înțelege mai bine articulațiile unei

probleme, le recunoaşte apoi în cazurile de analiză şi le gîndeşte mai uşor.

De aceea, pentru a educa creativitatea trebuie să-i ajutăm pe copii să şi-o cultive încă de la vîrsta cea mai mică, din clasa I sau chiar din perioada preşcolară, pentru că ea poate fi educată, se învaţă atunci cînd e vorba de aspecte ale creativităţii pe care copiii nu le posedă. Desigur, în educarea creativităţii trebuie să se ţină seamă şi de factorul biologic, care nu poate fi exclus.

Din activitatea desfăşurată cu privire la dezvoltarea gîndirii creatoare se desprinde şi un efect cu valoare formativă deosebită, care are un caracter efectiv-motivaţional.

În ce priveşte atitudinea copiilor faţă de sarcinile cu caracter creator, ea este cu totul surprinzătoare. Nu numai că elevii nu se simt suprasolicitaţi de ele, dar le doresc, le aşteaptă şi de la un timp le solicită. Se observă că după îndeplinirea sarcinilor cu caracter creator sînt parcă mai pregătiţi pentru alte activităţi, par mai recreaţi şi mai odihniţi.

Copiii lucrează cu încordare, cu entuziasm. Ei manifestă un interes tot mai crescut faţă de diferite activităţi şi o deosebită înclinaţie pentru ceea ce solicită mai multe eforturi, deci pentru acţiuni în care-şi pot încerca posibilităţile şi în care reuşesc să se afirme. Ei sînt bucuroşi cînd reuşesc şi nemulţumiţi cînd rezolvările dau greş. Chiar şi elevii timizi sau cei mai slabi la învăţătură au dobîndit încredere în forţele proprii, doresc să încerce şi prin astfel de activităţi au reuşit să obţină rezultate mai bune.

Este o constatare deosebit de importantă pentru noi, întrucît creativitatea parcă solicită energii necunoscute şi este nevoie să ne preocupe şi în activitatea de viitor. Există posibilităţi multiple de educare a creativităţii în predarea matematicii, dar este nevoie de un sistem instructiv-educativ adecvat specificului de vîrstă şi în general naturii copiilor care să ridice întregul colectiv al clasei la nivelul posibilităţilor de muncă şi judecată independentă, de atitudine corectă faţă de învăţare şi creaţie.

O altă concluzie ce se desprinde este aceea că modernizarea învăţămîntului matematic e o necesitate impusă de dezvoltarea ştiinţei matematice, de dezvoltarea acestui învăţămînt în pas cu cerinţele vremii. Important de subliniat este că matematica se învaţă pentru a fi folosită, este ştiinţa cea mai operativă, care are cele mai multe şi mai complexe legături cu viaţa.

Şcolii i se deschide calea către o nouă formă de învăţămînt, care trebuie să asigure dezvoltarea capacităţii creatoare, o însuşire impusă de necesităţile vieţii, o trăsătură esenţială a generaţiilor viitoare şi a civilizaţiei moderne.

INTUIŢIA ŞI LOGICA ÎN PREDAREA GEOMETRIEI

Înv. IONICĂ C. ILIUŢĂ
Şcoala generală nr. 1 Craiova

Realitatea ne arată că, pentru mulţi elevi, geometria este o disciplină mai greu accesibilă, că deşi învaţă să demonstreze unele teoreme nu capătă îndemînarea de a le folosi în rezolvarea problemelor, că multe raţionamente însuşite în procesul predării geometriei nu pot fi valorificate în consolidarea cunoştinţelor de aritmetică şi algebră.

În urma experimentelor pe care le-am efectuat la clasele I—IV ale Şcolii generale nr. 1 din Craiova, experimente care au fost orientate şi de anumite materiale (articole, studii etc.) elaborate de către Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, Bucureşti şi I.C.P.P.D. Craiova, am desprins următoarele concluzii :

1) Deşi geometria a făcut serioase progrese în ultimul timp, în programa claselor I—IV nu există un raport echitabil între volumul de cunoştinţe de aritmetică şi cel de geometrie care să contribuie la o mai bună înţelegere a lor.

2) Cunoştinţele de geometrie nu sînt restructurate în lumina noilor tendinţe de dezvoltare a acestei discipline.

3) În general, metodele de instruire, cu toate cerinţele impuse de contemporaneitate, au rămas tot cele clasice — se urmăreşte modul în care profesorul demonstrează o teoremă şi se memorează formule. În redarea demonstraţiei unei teoreme, elevul nu schimbă nici poziţia, nici literele figurii.

Jean Piaget în lucrările sale a demonstrat că structurile operatorii ale gîndirii se constituie pe parcursul intervenţiei prin acţiuni ale elevului. Nu este suficient să se urmărească demonstraţia pe tablă, să se contemple figura geometrică, ci trebuie să se acţioneze asupra lor. Dar în aceste acţiuni ale elevului (manipulări de obiecte, construcţii de figuri, comparări, analize etc.) care conduc la structuri logice şi în ultimă instanţă la formarea bazelor matematicii abstracte, rolul profesorului este de necontestat.

Experimentele pe care le-am efectuat de-a lungul anilor la clasele I—IV au fost verificate prin probe de control periodice şi am constatat că este posibilă o amplificare a conţinutului predării geometriei bazat pe un nou raport între intuiţie şi logică.

Obiectivele experimentului, pe care l-am iniţiat, au fost următoarele :

1) valorificarea experienţei de viaţă a elevului în vederea creării premiselor necesare dezvoltării raţionamentului ;

2) descoperirea unor proprietăţi ale unei figuri geometrice, prin acţiunea directă a elevului asupra figurii (observare, comparare, măsurare, calculare, reprezentare grafică) ;

3) folosirea figurii ca suport în desfăşurarea unui raţionament ;

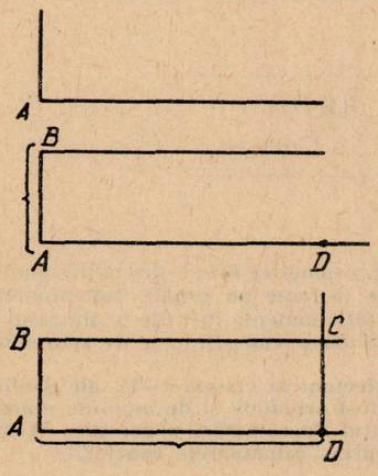
4) extinderea raţionamentului în confirmarea adevărului descoperit (imagine, concept etc.) ;

5) prezentarea în relaţii a unor proprietăţi descoperite, fie prin observare directă, fie numai prin raţionament.

Din punct de vedere metodic, în procesul de învăţare a geometriei la clasele I—IV, se impun unele cerinţe de care am ţinut seama, folosind acele forme de activitate care să provoace şi să stimuleze observarea directă de către elevi, scoaterea în relief, abstragerea şi reţinerea structurii esenţiale comune ; manipularea de către elevi a obiectelor cu anumite forme geometrice ; dispunerea lor în diferite combinaţii unele faţă de altele, compararea şi măsurarea, aşezarea lor într-o anumită succesiune ; reprezentarea formelor şi a părţilor obiectelor ţinînd seama de raportul de mărime dintre dimensiunile lor ; exerciţii de calcul pe baza datelor culese de elevi privind anumite elemente geometrice şi raportul dintre ele ; rezolvarea de probleme cu referire la proprietăţile diferitelor forme şi figuri geometrice ; utilizarea în mod adecvat a diferitelor instrumente (riglă, echer, compas, raportor) ; folosirea cu insistenţă, dar cu grijă, în mod progresiv a terminologiei matematice consacrate.

EXEMPLE DE LECŢII DE GEOMETRIE INTUITIVĂ LA CLASA A III-a.

1) Dreptunghiul.



• Se cere să se construiască un unghi drept cu vîrful în A. Pe una din laturi se consideră un punct B (după voie) şi în B se construieşte perpendiculara pe latura AB situată de aceeaşi parte ca şi prima latură a unghiului drept cu vîrful în A. Se consideră pe cealaltă latură punctul D (astfel încît $AB \neq AD$).

În punctul D se construieşte perpendiculara pe latura AB. Această perpendiculară taie perpendicular în B şi punctul C. Figura ABCD este un dreptunghi.

Notă : se vor considera cazurile :

1) $\overline{AD} > \overline{AB}$ şi 2) $\overline{AD} < \overline{AB}$.

Se cere să se deseneze un dreptunghi pe o bucată de carton şi apoi să se taie cartonul de-a lungul laturilor.

— Folosind cartonul drept model pentru dreptunghi să se aşeze cartonul pe caiet în diferite poziţii şi să se traseze cu creionul laturile mai multor dreptunghiuri.

Se dă tema pentru acasă :

• Să se construiască un dreptunghi ABCD ştiind că $\overline{AB}=3$ cm şi $\overline{AD}=4$ cm.

• Să se măsoare şi laturile BC şi CD şi să se compare cu laturile AB şi AD.

• Să se măsoare cele două diagonale şi să se tragă o anumită concluzie : diagonalele sînt egale.

• Se observă că diagonalele se taie, se intersectează în punctul 0 (sau punctul de intersecţie a diagonalelor este mijlocul fiecărei diagonale).

• Să se măsoare segmentele de pe cele două diagonale şi să se constate că punctul 0 este mijlocul fiecărei diagonale.

• Se trage concluzia că : diagonalele unui dreptunghi sînt egale şi se taie în părţi egale.

Se dă tema : să se construiască un dreptunghi şi să se verifice proprietăţile :

— Toate unghiurile sînt drepte

— Laturile opuse sînt egale

— Diagonalele sînt egale şi se taie în părţi egale.

2) Pătratul

• Se procedează ca şi în cazul dreptunghiului numai că segmentele AB şi AD sînt egale.

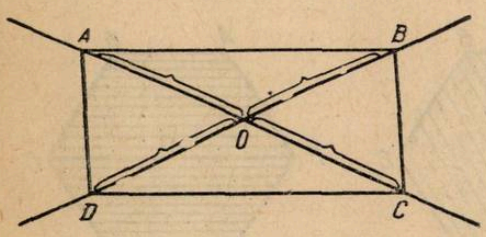
• Se constată că figura obţinută este un dreptunghi cu toate laturile egale şi diagonalele se taie în părţi egale.

• Se procedează la fel pentru a arăta că diagonalele sînt egale şi se taie în părţi egale.

• Se constată în plus că unghiurile formate de diagonale sînt toate unghiuri drepte. De aici se spune că diagonalele sînt perpendiculare una pe alta.

Se dă tema ca şi pentru lecţia anterioară.

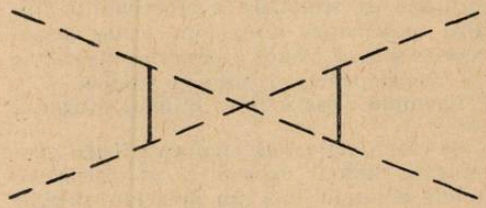
3) Construcţii de dreptunghiuri şi pătrate pe baza proprietăţilor constatate.



• Să se construiască un dreptunghi ştiind că are diagonalele de cîte 5 cm (se foloseşte proprietatea că diagonalele se taie în părţi egale).

• Cîte dreptunghiuri se pot construi care să aibă diagonalele de cîte 5 cm ? (diagonalele se pot lua în orice poziţie) (Se va insista asupra faptului că se pot construi foarte multe dreptunghiuri cu laturile diferite ca lungime).

• Să se construiască un pătrat care să aibă diagonalele de cîte 5 cm. (diagonalele sînt perpendiculare).



— Cîte pătrate se pot construi ?

(Se va insista asupra faptului că toate pătratele obţinute trebuie să coincidă prin suprapunere).

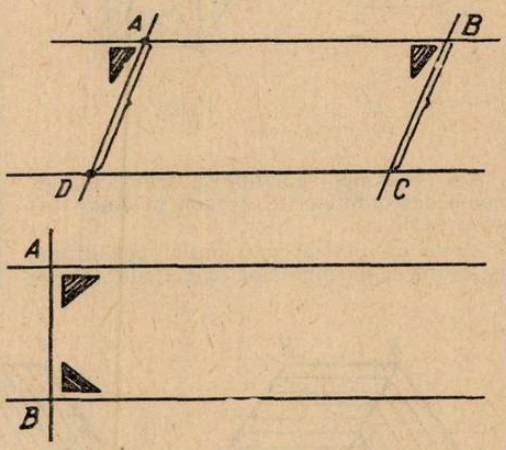
— Să se construiască un dreptunghi care are laturile de 3 şi 4 cm şi să se măsoare diagonala.

Temă : Se dă să se construiască dreptunghiuri şi pătrate.

Elemente cunoscute :

1. Lungimile laturilor pentru dreptunghi şi lungimea unei laturi pentru pătrat.
2. Lungimea diagonalelor.

4) Paralelogramul



• Se cere să se construiască două drepte paralele.

• Se taie aceste două drepte paralele cu alte două paralele.

• Se obţine o figură geometrică cu patru laturi.

• Se măsoară laturile opuse şi se constată că sînt două cîte două egale.

• Se măsoară segmentele de pe fiecare diagonală și se constată că punctul de intersecție a diagonalelor este mijlocul fiecărei diagonale.

• Se cere să se construiască și alte paralelograme și să se verifice cele constatate anterior cu privire la laturi și diagonale.

Diferitele modalități de rezolvare a problemelor de geometrie intuitivă constituie mijloace de stimulare a creativității gîndirii matematice a micului școlar, deoarece se știe că figura geometrică constituie un suport pentru orientarea gîndirii.

Exemplu clasa a IV-a. Studiul exagonului.

Se cere copiilor să analizeze figuri geometrice numite exagon și să desprindă notele esențiale. (Se pot prezenta elevilor diferite exagoane confecționate din carton avînd trasate toate liniile mai importante).

Prin măsurare elevii constată că exagonul are toate laturile egale, unghiurile egale și că unind vîrfurile neconsecutive se obțin mai multe drepte, care se intersectează într-un punct numit centrul exagonului **(fig. 1).**

Perpendicularele coborîte din centrul exagonului pe laturi (apotemele exagonului) sînt egale **(fig. 2).**

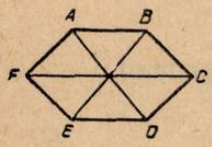


Fig. 1

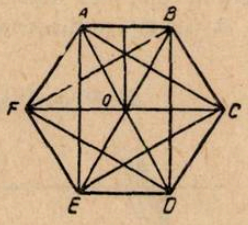


Fig. 2

Am cerut apoi elevilor să arate cum se poate descompune un exagon în două trapeze egale.

Elevii au indicat mai multe posibilități cu ajutorul diagonalelor principale. **(fig. 3)**

Activitatea de construcție a continuat cu descompunerea exagonului în mai multe triunghiuri egale, ca în figura 4, ducînd cele 3 diagonale principale ale exagonului.

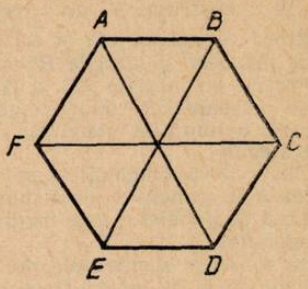


Fig. 4

Prin activități geometrice diferite, elevii au fost îndemnați să găsească și alte modalități de a descompune exagonul în figuri geometrice.

Un exagon se poate descompune într-un romb și două paralelograme. **(fig. 5)**

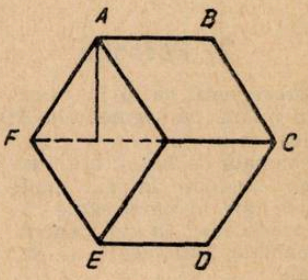


Fig. 5

Un mijloc de stimulare a gîndirii micului școlar îl constituie activitățile practice cu caracter geometric. Pentru a arăta de exemplu elevilor din clasa a IV-a că un exagon este echivalent cu un paralelogram, am desfășurat în cadrul orei de aritmetică următoarea activitate cu conținut practic :

Elevii au primit mai multe exagoane confecționate din carton.

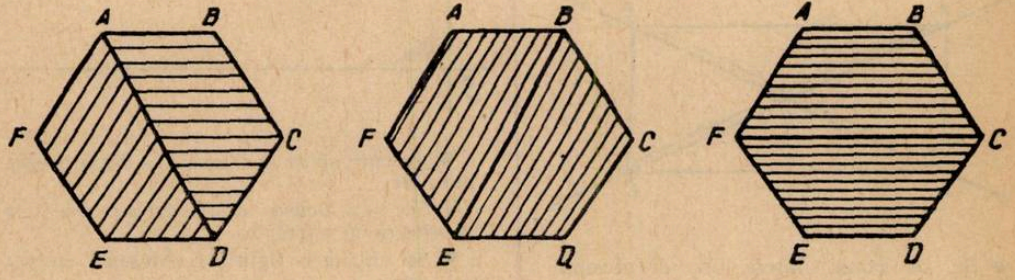


Fig. 3

Centrul exagonului a fost unit apoi cu vîrfurile sale așa cum se arată în figura 6. Cu ajutorul lamei sau al altui instrument de tăiat au fost decupate toate triunghiurile formate de centrul exagonului cu vîrfurile sale.

Triunghiurile au fost așezate unul lîngă altul, cu bazele în prelungire, așa cum se arată în figura 7.

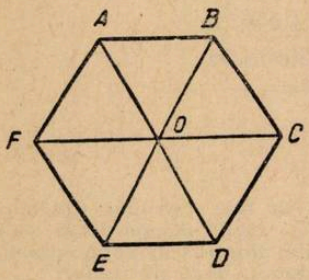


Fig. 6

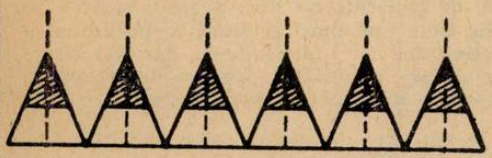


Fig. 7

S-au construit apoi liniile mijlocii ale triunghiurilor astfel obținute și s-au decupat triunghiurile de la vîrf. **(fig. 8)**

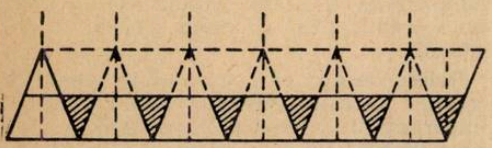


Fig. 8

Triunghiurile decupate au fost așezate cu vîrful în jos în spațiile rămase libere dintre laturile triunghiurilor decupate din exagon, așa cum se arată în figura 9.

Figura astfel obținută este un paralelogram care are baza egală cu suma laturilor exagonului iar înălțimea egală cu jumătate din apotema exagonului. **(fig. 9)**

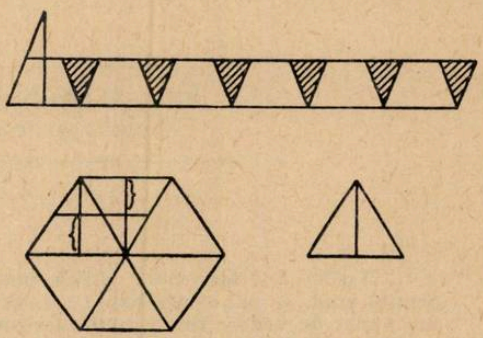


Fig. 9

Aria paralelogramului este egală cu baza înmulțită cu înălțimea.

Baza paralelogramului este egală cu lungimea perimetrului exagonului. Înălțimea paraleleogramului este egală cu jumătatea apotemei exagonului.

Prin urmare, aria exagonului este egală cu lungimea perimetrului înmulțită cu jumătatea apotemei.

Rezultatele obținute pînă în prezent arată că elevii lucrează cu plăcere, au mai mari posibilități de sesizare și pătrundere a unor relații, rezolvă unele dificultăți create prin schimbarea poziției unei figuri sau schimbarea literelor folosite pentru denumirea figurii, se ridică la unele generalizări și au o suficientă îndemînare pentru folosirea cunoștințelor de geometrie, a formulelor și a instrumentelor în rezolvarea unor probleme. Mai mult, elevii alcătuiesc ei înșiși probleme, creează situații noi și încearcă — de foarte multe ori cu succes — să explice noile relații între elemente geometrice.

(urmare din pag. 41)

analizarea cadrelor didactice și stereotipizarea activității acestora. Teoriile normative sînt formele incipiente ale așteptatelor teorii ale predării care se consideră că trebuie să rezulte din combinarea rezultatelor experimentale cu formulările validate în teoria învățării. Este însă un adevăr, poate de necontestat, că în practica educațională din școala noastră și chiar în manuale consacrate de pedagogie generală sau de didactică apar formulări de principii sau de structuri de lecții ce amintesc de directivismul, rigoritismul lui Herbart. Tocmai de aceea, formularea unei critici a sistemului herbartian și a strategiilor didactice cu iz herbartian este de actualitate și ar trebui să preocupe pe cei ce intenționează să modernizeze didactica.

Etapizarea lecțiilor, fundamentarea psihologică (mai ales) a procesului didactic, precizarea noțiunilor fundamentale ale pedagogiei, diferențierea pedagogiei generale (ca sinteză a fundamentelor teoretice ale acestei discipline) de ramurile pedagogiei (ca aplicații specializate ale direcțiilor generale) sînt elemente ale unei problematici care s-a transmis de-a lungul timpului în structura teoretică a pedagogiei. În această „transmitere" de problematică am putea distinge continuitatea unei „paradigme" (H. Kuhn) teoretice cu o inerție pe care cu greu o putem justifica, mai ales că ia forma paradoxală a unui „antiherbartianism herbartian". Desigur că nimeni n-ar putea contesta progresele teoretice ale pedagogiei. Totuși, există un set de decalaje care mai persistă în pedagogie, cum ar fi cele dintre strcuturile (organizarea) sistemului de învățămînt și teoria pedagogică ce le fundamentează; baza empirică a elaborărilor teoretice și alternativele filosofico-explicative; necesitățile practicii educaționale și orientarea teoretică oferită de pedagogie.

Demersul critic în raport cu Herbart și cu herbartianismul s-ar putea îmbina cu reflecția epistemologică asupra constituției teoretice a pedagogiei. S-ar zori, astfel, fundamentarea premiselor constituite în realitatea educațională, încadrată în structurile educaționale ale integrării.

Prelegerile pedagogice se citesc astăzi de pe poziția unei critici programatice a teoriilor normative incipiente și tocmai de aceea republicarea lor este nu numai un act de cultură istorică, dar și o invitație la inovare teoretică.

LAZĂR VLĂSCEANU

TRATAREA DIFERENȚIATĂ LA CLASELE MICI

Înv. ALEXANDRINA BULEARCĂ
Școala generală nr. 3 – Slobozia

Tratarea diferențiată ridică multe probleme în fața cadrelor didactice. În primul rînd, se pune întrebarea sub ce aspect trebuie privită diferențierea copiilor : din punct de vedere intelectual, al ritmului de lucru și implicit al volumului de cunoștințe ce-l pot însuși, diferențiere pe obiecte de studiu, după aptitudini ?

Din punct de vedere intelectual este ușor de împărțit colectivul clasei în 2—3 grupe relativ omogene în urma unor teste de cunoștințe care să reflecte puterea copiilor de reprezentare, de analiză și sinteză, de generalizare etc., precum și volumul de cunoștințe însușit, pe obiecte de studiu. Cele mai mari greutăți le întîmpină cadrele didactice în îndrumarea elevilor în activitatea lor independentă datorită ritmului diferit de lucru al acestora. Fiecare copil are ritmul lui propriu de muncă. Chiar în cadrul aceleiași grupe, copiii se deosebesc între ei sub acest aspect.

Referindu-ne la volumul de cunoștințe, observăm că un copil cu un nivel intelectual ridicat și un ritm de lucru rapid este capabil să-și însușească un volum de cunoștințe mai mare decît cel dat de programă, și invers, un copil cu intelect la limită și de obicei cu un ritm lent poate rămîne sub nivelul programei dacă nu primește o îndrumare permanentă.

Această problemă, în cazul specificului învățămîntului nostru, învățămînt colectiv, se rezolvă respectînd programa în conținut și diferențiind formele de lucru pe nivelul de dezvoltare.

În diferite materiale de specialitate unii colegi semnalează că fac salturi ascendente în cadrul grupelor de elevi. Cred că se referă mai mult la acele rămîneri în urmă accidentale (cazuri de boală, absențe, transferări de la o școală la alta). În rest, nu se prea observă salturi rapide în dezvoltarea intelectuală, ele semnalîndu-se cam de la o clasă la alta. Este adevărat că, temporar, unii copii tind către grupa imediat superioară, dar pe alocuri nu se pot înscrie în condițiile impuse, depinzînd, pe lîngă alți factori, de accesibilitatea temelor de însușit în raport cu particularitățile lor individuale.

Sînt copii care își însușesc unii algoritmi de lucru după multe modele practice, după multe exerciții alternate cu momente de destindere, fenomen ce se explică prin capacitatea de muncă redusă a celulelor nervoase. elevi care după un efort oarecare intelectual încetează să mai perceapă activ materialului, să-l înțeleagă, să-l rețină în memorie etc. Aceștia înaintează greu și trebuie din partea cadrelor didactice mult efort, solicitînd diferit posibilitățile intelectuale, în vederea dezvoltării acestora. Dacă luăm în discuție copiii cu intelect la limită și ținem seama că una din manifestările acestora este și aceea că mult timp ei lucrează numai sub îndrumarea permanentă a educatorului, aceștia trebuie tratați prin program special, individual.

Reiese de aici că o cunoaștere atentă a copiilor de către învățător este un factor important în progresul acestora prin tratare diferențiată.

Din punct de vedere organizatoric, gruparea copiilor pe nivele de dezvoltare diferă de la obiect la obiect, aici intervenind și aptitudinile lor ; una va fi împărțirea acestora în cadrul obiectului aritmetică și alta la lb. română, geografie ori istorie.

O tratare diferențiată cere însă și o restructurare a lecției — o restructurare diferită de la clasă la clasă, de la obiect la obiect, dar și de la lecție la lecție (avînd în vedere atît tipul de lecție, cît și conținutul acesteia). Sub acest aspect nu e posibil ca un cadru didactic care se angajează la tratarea diferențiată a copiilor să se prezinte la oră fără cel puțin o schiță de plan a lecției ce o desfășoară. În planul de lecție trebuie să se subilinieze, pe momente, forme de activitate de verificare la nivel de grupe și clasă, să se prevadă, de asemenea, în planuri o gradare a dificultăților ce le impun temele, o creștere a exigențelor în cadrul fiecărei grupe, altfel avem falsa părere că unii copii trec dintr-o grupă în alta cînd de fapt noi ținem

pe loc copiii de nivel superior, ocupîndu-ne de restul.

Pe obiecte de învățămînt se pot găsi variate forme de lucru prin care se face tratarea diferențiată a copiilor.

Iată de exemplu în cadrul obiectului aritmetica, la o lecție de consolidare :

După momentul de calcul oral, timp în care se lucrează cu tot colectivul clasei, se dă grupei de elevi avansați să lucreze independent exerciții și probleme, din culegere sau scrise pe tablă, pe măsura puterii lor intelectuale. Grupei de elevi cu dezvoltare medie i se împart fișe cu sarcini, de asemenea potrivit capacității lor de lucru. Elevii cu o dezvoltarea intelectuală minimă, elevi cărora trebuie să le stimulăm mai mult capacitățile intelectuale, lucrează împreună cu învățătorul, în colectiv.

Această activitate va dura 20'—25'. Se dă apoi o scurtă temă independentă grupei care a lucrat cu învățătorul de 10'—15', timp în care se face verificarea la nivel de grupă (întîi la grupa a II-a și apoi la grupa I). Elevii din grupa a II-a vor asculta explicațiile date și vor participa oral (cînd pot) la demonstrațiile făcute în verificarea temei grupei I, cu scopul de a-i apropia cu timpul de colegii lor din această categorie. Tema independentă dată elevilor din grupa a III-a în ultimile 10'—15' va fi verificată în program special, cînd e cazul, individual. Verificarea se poate face la nivel de clasă — toți elevii contribuind oral la elucidarea temelor pe grupe.

La o lecție la care se însușesc noi cunoștințe, se rezervă 15'—20' către sfîrșitul orei pentru muncă independentă, timp în care se rezolvă diferite sarcini gradate după dificultățile ce le ridică. Acestea sînt scrise pe tablă sau pe fișe, comune pentru toți elevii. În rezolvarea lor, însă, elevii se diferențiază rezolvînd fiecare cît poate, conform ritmului și nivelului intelectual al fiecăruia. În final se face verificarea la nivel de clasă.

Se observă că, în primul și în al doilea caz, toate sarcinile date pentru activitatea independentă sînt lămurite elevilor prin verificarea la nivel de grupă sau clasă. Ei nu trebuie să încheie ora cu unele nedumeriri asupra temei ce au avut de rezolvat.

Trebuie specificat că la clasa I se poate lucra în felul acesta abia prin trimestrul al III-lea, cînd elevii capătă oarecare deprindere de muncă independentă, aici respectîndu-se și celelalte caracteristici ale orelor de curs.

La citire, cele mai bune rezultate în tratarea diferențiată le obținem folosind activitatea în grup. Adoptînd acest mod de lucru creem posibilități elevilor de a se ajuta reciproc, atît în tehnica cititului, cît și în exprimarea orală sau scrisă, ca formă și conținut, de a exersa actul vorbirii într-un grup restrîns, învingînd astfel timiditatea și neîncrederea în sine, formîndu-și deprinderi de muncă în colectiv etc.

Pe grupe, se pot formula următoarele sarcini :

A) Grupele elevilor avansați — I categorie — să împartă lecția pe fragmente după ideile principale formulate de propunător.

— Grupele cu elevi ce mai au nevoie de sprijin în rezolvarea unor sarcini — a II-a categorie — să răspundă la unele întrebări ce antrenează capacitatea de interpretare, gîndire.

— Grupele cu elevi ce întîmpină dificultăți în învățare — a III-a categorie — să citească și să povestească (fiecare elev din grupă) cîte un fragment din lecție, delimitat de învățător.

B) Prima categorie de elevi — Să formuleze ideile principale din text, în prealabil împărțit în fragmente.

— A II-a categorie de elevi — Să redea oral însușirile unor personaje, să desprindă comportamentele demne de urmat, să povestească oral unele aspeste descrise de autor — una sau două din aceste sarcini (după caz).

— A III-a categorie de elevi — Să citească pe fragmente, bucata (fiecare elev cîte un fragment) și să răspundă oral la unele întrebări ușoare, indicate pe tablă sau în carte.

C) Prima categorie — Să formuleze oral un alt început sau să schimbe finalul unei povestiri, ori să-i introducă unele momente mai vesele sau interesante ; pot de asemenea să-i dea lecturii o nouă orientare : comică, tristă, imaginară, reală etc.

— A II-a categorie — Să se substituie personajelor și să redea oral felul cum ar fi procedat în situațiile arătate în lectură sau similare.

— A III-a categorie — Să găsească și să citească unele fragmente care redau : descrierea unor personaje, aspecte din natură, întîmplări, manifestări ale oamenilor în diferite acțiuni etc. (indicațiile să fie formulate clar pe tablă sau oral de către învățător).

D) Prima categorie — Să întregească povestirea cu alte exemple legate de subiectul tratat, să motiveze, pe baza experienței personale, unele manifestări ale oamenilor față de sarcinile ce le au de îndeplinit, față de partid, manifestări ce țin de relațiile dintre oameni etc.

— A II-a categorie — Să-și amintească : versuri, proverbe, zicători, cîntece, jocuri, obiceiuri populare legate de subiectul lecției.

— A III-a categorie — Să citească lecția și să memoreze unele versuri, ghicitori, proverbe sau expresii frumoase.

Privind cu atenție temele pe grupe, exemplificate mai sus, observăm că fiecare din ele implică citirea prealabilă a textului în cadrul grupei — acțiunea de citire a textului ocupă locul principal în ora de citire.

Dau un exemplu care ilustrează modul de desfășurare a unei ore de citire la care se aplică tratarea diferențiată a elevilor.

Clasa a II-a.

Tema lecției : Cîinele pompierilor.

I. Activitate frontală
10′

— Verificarea temei scrise.
— Citirea model de către elevi și învățător. Delimitarea fragmentelor din text care conduc la unele idei.

II. Activitate pe grupe (lucru în grup) :
15′

— I categorie de elevi (3 grupe). Să citească lecția pe fragmente și să formuleze ideile principale. Fiecare elev din grupă va fi antrenat în citirea lecției și în formularea ideilor.
— A II-a categorie de elevi (2 grupe). Să citească pe fragmente și să redea oral : 1) Cum a salvat Bob fetița de la moarte. 2) Cum apreciați fapta pompierilor și a lui Bob.
— A III- categorie (1 grupă). Să citească lecția pe fragmente (fiecare elev cîte un fragment). Să răspundă la întrebările scrise pe tablă : 1) Ce s-a întîmplat cu casa vecinului ? 2) Cine a salvat-o ? Cum ? 3) De ce prețuiți voi pe Bob ?

III. Activitate frontală
17′

— Se verifică la nivel de clasă toate sarcinile date pe grupe, sarcini la care sînt solicitați toți elevii. Se începe cu discutarea temelor date celei de-a III-a categorie de elevi și se încheie cu temele celor din prima categorie. Antrenarea tuturor elevilor în elucidarea sarcinilor pe grupe favorizează fenomenul de orientare imediată a elevilor în rezolvarea problemelor ce le au de rezolvat, situație ce o ridică viața de toate zilele în multe ocazii.
— Ca o concluzie generală se subliniază cauzele izbucnirii incendiilor și măsurile de prevenire a acestora.
— Se face legătura cunoștințelor vechi cu cele noi prin discuții și se anunță tema lecției noi.

IV. Activitate independentă (temă comună)
8′

— Fiecare elev citește lecția în gînd sau „pe șoptite", se subliniază cuvintele și expresiile neînțelese și se explică la nivel de clasă. Ca temă pentru acasă se dă să se citească, să se povestească și să se scrie (o temă diferențiată și ea, după caz).

Un alt aspect ce se desprinde din modelul structurii lecției exemplificate mai sus este acela că lecția nouă este dată mai întîi spre descifrare elevilor acasă și apoi (la ora următoare) este dezbătută în sensul : tehnicii de citit, al formei și conținutului. În felul acesta discuțiile sînt mai vioaie, elevii au mai multă încredere în ei, mai mult curaj în răspunsuri, activitățile programate se desfășoară mai repede.

Exemplele de față privind modul de organizare a unei ore de curs ce implică tratare diferențiată, precum și temele diferențiate pe grupe omogene, nu spun totul în scopul adaptării condițiilor școlare la particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor ; capacitatea de creație a cadrelor didactice poate scoate la iveală o gamă variată de forme și procedee de acest fel.

(urmare din pag. 18)

de tratare a problematicii. Din punct de vedere al conținutului, aspectele tratate nu se centrează în jurul unor idei directoare, care să dea unitate și coerență volumului. În multe privințe, cititorul are impresia că se află în fața unei culegeri de studii. Această impresie este accentuată și de diversitatea stilistică, rezultată, în bună măsură, și din formația diferită a autorilor volumului : alături de pedagogi se află sociologi, economiști, specialiști în psihologie socială și în demografie școlară, aceștia toți neizbutind totdeauna să adopte un mod unitar de prezentare și de elaborare a problematicii.

Dincolo de aceste neajunsuri, volumul discutat are calități indiscutabile, care fac din el un instrument util atît pentru studenți, cît și pentru cercetătorii în domeniul științelor educaționale. El ne obligă atît la regîndirea ariei de cuprindere a științelor pedagogice și a relațiilor lor cu alte domenii conexe, cît și la abordarea cu mai mult curaj și specializare a unui domeniu care a fost (și încă mai este) fie contestat, fie acceptat fără rezerve : sociologia educației.

EMIL PĂUN

UN EXPERIMENT PEDAGOGIC LA SCARA ÎNTREGII ȘCOLI

DUMITRU COPILU
Cercetător științific principal
Institutul de cercetări
pedagogice și psihologice

1. Școala generală din orașul Victoria, județul Brașov, nu are o tradiție, întrucît este relativ nouă, ca și orașul în care funcționează. În mare, evoluția ei este strîns legată de dezvoltarea generală a acestui oraș nou.

Colectivitatea de elevi s-a constituit inițial din noii veniți, avînd o medie de nivel normală. Problemele care păreau greu de rezolvat erau de natură organizatorică și psihologică. Abia odată cu școlarizarea generațiilor născute în vatra noului oraș, structura colectivităților de elevi a devenit mai omogenă, soluțiile de lichidare a rămînerilor în urmă s-au dovedit mai eficiente. Colectivul de profesori, pînă cînd a cunoscut și el o stabilitate în timp, a împămîntenit treptat o parte din tradițiile și experiența bună a școlii românești, într-un climat de frămîntări și căutări permanente.

Frămîntările generale determinate de năzuința spre un nivel ridicat de pregătire a elevilor ca și căutările permanente privind stabilirea unui climat psihopedagogic favorabil unei laborioase munci și, în acest context, imprimarea unui profil și a unei personalități proprii acestei școli, toate acestea au constituit o permanență ; dar, o orientare mai clară și o structură aparte au căpătat mai ales în ultimii trei ani, de cînd școala a devenit un îndrăzneț șantier de experimentare pedagogică. Proiectîndu-și întreaga sa ființă în viitor, aplicînd multe din metodele și mijloacele care într-un anumit sens sînt apreciate de unii că ar aparține viitorului școlii, cel puțin în sensul că se practică mai puțin în prezent, această școală se bucură deja de roadele unor rezultate valoroase pe planul instructiv-educativ și, în consecință, de un anume prestigiu. În aceste condiții de căutări îndrăznețe și rezultate încurajatoare, pare firească încercarea de a regîndi și reînnoi tot ce s-a înțeles că este perfectibil.

În esență, experimentul privește metodele de individualizare și diferențiere a activității elevilor, în acest sens elaborîndu-se o concepție, căreia i s-a găsit o structură adecvată și i s-a dat o funcționalitate. Principalele obiective — indicînd direcțiile experimentului — care s-au soldat cu rezultatele cele mai valoroase pînă în prezent — privesc sistemul unic de notare, predarea diferențiată pe clase (grupe) de nivel, desfășurată pe cabinete, în ore cuplate (duble), modalități de lucru în interiorul grupelor pe variante (grupe omogene, eterogene, lucrul cu fișe etc.) metodele active și instrumentele de activitate independentă accesibilă și de cea mai mare eficiență, formele activității școlare ca motivație complementară pentru învățătură.

Cîteva date ni se par semnificative în acest sens. După aproape trei ani, de cînd au fost desființate cataloagele și suprimat sistemul tradițional de notare — modalitatea de apreciere a cunoștințelor și deprinderilor fiind alta — s-a putut constata că elevii nu mai învață pentru notă, ci pentru a atinge un nivel superior de cunoștințe și deprinderi. Motivația este legată de o altă situație : cel puțin experimental o bună parte a claselor tradiționale au fost înlocuite cu grupe (clase) de nivel, spre care aspiră fiecare elev după străduința și puterile proprii. S-a generalizat predarea pe cabinete și laboratoare unele avînd o structură aparte (ex. unele polifuncționale, altele de profil, cum ar fi cabinetele : de basme, de ortografie, de aritmetică, de matematică, de anatomie, de ecologie, în care se învață ABC-ul ocrotirii naturii, de desen, în care este prezentată evoluția lui în spirală, de la formele primare pînă la cele moderne etc.). Aceasta a impus un nou tip de orar, dominînd orele cuplate (2+2 matematică, 2+2 română, 2 biologie, 2+1 limbi etc.), ceea ce înseamnă o reducere a rotației cu 50%, precum și o nouă metodologie a desfășurării orelor cuplate.

Eliberată de „strangularea" tradițională, lecția se realizează după principiul interdisciplinarității (ex. se cuplează literatura cu gramatica etc.), capătă noi potențe, iar „nota" primită pentru verificarea materialului parcurs devine o notă de colaborare sau de activizare trecută în carnetul profesorului. Noul tip de catalog reprezintă forma de consemnare periodică a unui număr de trei asemenea momente ca „note" în caietul profesorului, iar media acestora în carnetul elevului. Orarul este conceput sub forma unui sistem de simboluri colorate, ușor manevrabile (buline de culoarea : negru, albastru, verde, roșu, reprezentînd cele patru niveluri : slab, satisfăcător, bine și foarte bine). Fișele de lucru ale elevilor, aplicate pe scară largă, conțin teme și exerciții corespunzătoare acestor niveluri — culori sub forma de buline — rezolvate de fiecare elev după capacitatea sa. Clasele de nivel au obținut rezultate mult mai bune, decît cele tradiționale, influențînd restul școlii, cel puțin prin demonstrarea necesității unei aprecieri diferențiate a elevilor, deci a tratării lor diferențiate și de aici necesitatea elaborării unor baremuri de cunoștințe corespunzătoare.

Esența inovației ni se înfățișează și ca o soluție de natură docimologică, prefigurînd un sistem de evaluare mai obiectiv. Se știe că în apreciere nota este un indicator nereprezentativ (poate fi accidental, neaccidental). Acordîndu-se note mai sintetice, care împrumută din caracteristicile activității și personalității elevului, se reduce din lipsa de semnificație a notării tradiționale și crește caracterul ei obiectiv.

În acest sistem de evaluare, pînă și culorile (bulinele) de nivel ca purtători de semnificație de factură psihologică și pedagogică, îmbinînd noutatea, spectaculozitatea și rigurozitatea, au determinat în bună parte, ca dintr-un factor stressant noua formă a catalogului să se transforme într-un instrument de lucru stimulatoriu.

O altă latură meritorie ni s-a părut străduința de a imprima organizării vieții școlare o funcție ergonomică, respectînd principii și cerințe ergonomice. O notă semnificativă : întreaga școală este pictată funcțional, microclimatul fiind parte integrantă a procesului instructiv-educativ. În general, procesul de modernizare este acceptat, în primul rînd, ca un proces practic de regîndire, reînnoire și soluționare adecvată a metodelor și mijloacelor didactice tradiționale, urmărindu-se dobîndirea unei eficiențe sporite pe diverse planuri, instructiv-educativ și pregătire practică, stimularea creativității în toate compartimentele activității școlare și extrașcolare.

Toate acestea reprezintă pentru colectivitatea școlii mult și puțin. Două mostre ar putea completa demonstrația. Una este legată de activitatea instructivă, alta de cea extrașcolară, ambele cu efecte pe planul formativ-educativ. De pildă, triada : tradiționalul catalog. notarea și regulamentul școlar au primit o nuanță și funcționalitate nouă, mai aproape de ceea ce susține școala pe planul noutății, al înnoirilor, fără însă a schimba relația profesor-elev, dar în care anterior catalogul, nota și regulamentul nu puteau înlocui puntea de legătură peste „prăpastia" dintre profesor și elev. Aceeași funcționalitate o are predarea pe cabinete, noul tip de orar etc.

Cealaltă „mostră" este clubul elevilor. Înainte, în locul lui, era un subsol fără lumină, care semăna cu o „închisoare cu șobolani" (cum consemnează „Buletinul informativ" al școlii). Aici au funcționat fostele ateliere. Acestea au fost mutate într-o clădire nouă, iar „închisoarea" elevii au transformat-o în „Baby Club" (instituție excepțională, la vedere și

prin activitate). Intrarea în acest club se face pe baza carnetului de note și au permis de intrare numai cei care au purces mai întîi la corectările de rigoare. O formă superioară de „corectare" validează cabana școlii „Floarea de colț" de la poalele Făgărașului, la care elevii nu au acces decît dacă clasa, în ansamblul ei, a obținut rezultate foarte bune.

Ceea ce pare semnificativ este înclinarea generală a colectivității școlii (la care s-au atașat și părinții și întreprinderile patronatoare) pentru studiu — atît a propriei activități cît și a experienței dobîndite de alții în țară și în alte țări — pentru ca, într-o perspectivă deschisă spre marile valori să aprecieze propriile rezultate, pentru a se putea încadra conștient în curentul general al înnoirilor și tendințelor din învățămînt, dar și pentru a-și putea rezolva, cu ajutorul experienței parcurse de alții anterior, propriile probleme, numeroase și complexe.

2. Munca desfășurată zi cu zi la clasă și în afara orelor de clasă este dezbătută sistematic în formațiile de lucru, iar periodic — de regulă trimestrial — sub aspectul noutății, al eficienței, al complexității este sintetizată în scris de către toți cei care o experimentează sub o formă sau alta și valorificată în „Buletinul informativ al cabinetului de asistență pedagogică", pe coperta căruia este gravat un moto sugestiv pentru ceea ce remarcam anterior: „Învățînd, înveți pe alții!". Din cîte am putut înțelege parcurgînd volumele acestui buletin, deviza justifică o permanentă înclinație pentru studiu, experimentare și sinteză, pe perioade și etape în vederea materializării unui program precis, avînd o concepție și o perspectivă clară, o strategie dincolo de căutările tactice.

Din zecile de sinteze elaborate de tot atîția profesori sau colective de profesori — redactate adesea cu priceperea cercetătorului, alteori cu stîngăcia experimentatorului practician — reținem doar cîteva titluri din numai două volume ale acestui buletin referitoare la anul școlar 1975/1976 (numerele duble 5—6 și 7—8): „Eficiența cabinetului de basme" (perioada preabecedară ca și cl. I—IV, centrat pe caracterul său aplicativ: organizarea concursului pentru desemnarea celui mai bun povestitor); „Eficiența teatrului de păpuși în procesul instructiv-educativ" (la orele de lectură marionetele de păpuși pun întrebări elevilor sub formă de joc astfel, barierele dispar, răspunsurile greșite stîrnesc rîsul, care creează climatul favorabil unor explicații); „Experiment privind educația multilaterală a elevilor prin stația de radioficare"; „Ziua părinților" (lectorate cu părinții); „Planuri de lecție" (de la temă la model); „Cum ne ocupăm de educația copiilor — 10 minute din fiecare oră"; „Pentru un ABC al educației (comparativ cu ABC-ul sănătății, al circulației etc., axat pe regulile de bază ce trebuie respectate pentru menținerea sănătății, a circulației corecte, a educației socialiste — fiecare greșeală fiind un zălog); „Excursia literară" (tipuri de excursii pe urmele scriitorilor); „Lecția de predare — învățare pe grupe de nivel" (rezultatele unui experiment); „Îmbinarea metodelor clasice cu mijloacele oferite de învățămîntul problematizat"; „Fișele individuale pentru munca independentă desfășurată la clasă"; „Cunoașterea copilului" (cl. I, un amplu studiu monografic, cu mijloace de investigație specifice întregii școli, cu accent pe metode și medii de cunoaștere); „Directorul — declanșatorul unui climat propice creativității" etc.

3. Emulul întregii activități — așa cum este văzut și apreciat de colectivul școlii ca și de vizitatorii din afară este directorul școlii — profesorul de biologie, practicianul vizionar — Nicolae Diminescu.

Că este, înainte de toate un bun profesor — o pildă de pasiune și competență — se poate constata ușor din ceea ce a realizat în specialitate: activități instructiv-formative și educative în special în cadrul laboratorului de biologie, în colțul acela de școală care s-a transformat într-o adevărată școală a științei și educației. Aici se desfășoară o parte din procesul didactic și într-o legătură directă, activitatea cercului de științe naturale, care realizează investigații ecologice asupra zonei, de la poalele Făgărașului și mai departe. Acest cerc s-a făcut deja cunoscut prin acțiunile și realizările sale (exemplu, tabăra națională de biologie, un concurs organizat în R. F. Germania soldat cu medalia de „aur" etc., pregătirile pentru o viitoare tabără internațională de ecologie etc.), iar după o așteptată reglementare juridică, se speră să devină un centru de profil școlar național și internațional. Referindu-se la laboratorul său de biologie, profesorul Nicolae Diminescu, notînd în „Buletinul informativ" al școlii, preciza că intenția a fost „să simțim că de fapt asistăm la prelungirea naturii în școală, care începe cu exteriorul școlii, cu coridoarele, cu colțul de „asistență" acordat naturii, cu coridorul de informație ecologică și apoi laboratorul propriu-zis cu întreaga aparatură necesară și materialele, care să însemne nu doar animale împăiate, ci viziune „ecologică"; și, în alt context: „Acțiuni de inițiere în activitatea de educare în sprijinul ocrotirii și conservării naturii, în colaborare cu Consiliul pentru ocrotirea monumentelor naturii, cu Academia R. S. România, întreprindem cu intenția de a grupa activitățile izolate într-un sistem educativ sub egida Clubului național al pionierilor pentru ocrotirea natu-

rii, cu sediul în școală, la poalele Moldovanului, unde să înființăm prima școală de ocrotire a naturii".

Nu pe un plan inferior și nu mai pe urmă și nici în umbra activității de catedră, se remarcă activitatea și rezultatele în funcția de director a profesorului Diminescu. De fapt, prezența sa activă, permanentă și iscoditoare, necesară și utilă în toate treburile curente ale școlii, te obligă să uiți că este profesorul de biologie al școlii. De altfel, pe profesorul de biologie îl descoperi doar în laboratorul său, în rest întîlnești pretutindeni pe partenerul tuturor acțiunilor și, în această postură, pe diriguitorul „la fața locului", nu la ex catedra directorială. Biroul său este centrul metodologic al școlii, menit să orienteze și să conducă întreaga activitate metodică experimentală, asigurînd în mod sistematic și organizat asistența pedagogică a personalului didactic, a elevilor și părinților, ceea ce corespunde cu firma de pe ușă : „Cabinet de asistență pedagogică".

Acest cabinet reprezintă de fapt etalarea concepției directorului școlii sub forma organigramelor și schemelor de pe pereți privind : „Obiectivele de cercetare" (de investigare sau experimentare pedagogică, am zice noi), „Structura școlii", „Sarcinile consiliului de conducere", „Organizarea funcționalității cabinetului de asistență pedagogică", „Conceptul de potențial formativ", „Noua structură a lecției", „Tematica activității metodice pe trei ani" și o bibliotecă pedagogică cu cărți și lucrări avînd informația la zi.

Curajul e o calitate care nu ar trebui neglijată (mulți directori declară că au avut idei, intenții, dar n-au avut curajul transpunerii lor în viața școlii) ; curajul de a promova noul, curajul deciziei, al încercărilor, dar și al erorilor, de a înfrunta păienjenișul tradițiilor care învăluie și slăbește puterea colegilor, elevilor, părinților, inspectorilor, dar și tăria de a motiva încercările, experimentele lansate.

4. Experimentul pe care îl desfășoară școala generală din orașul Victoria a fost prevăzut pentru o perioadă de trei ani, fiind început în urmă cu aproape trei ani.

Două au fost momentele care ne-au permis cunoașterea rezultatelor parțiale. Primul este legat de participarea la simpozionul organizat de către inspectoratul școlar și conducerea școlii la 28 mai 1976, pe o temă potrivită cu natura experimentelor desfășurate în această școală : „Metode și mijloace de individualizare și diferențiere a învățămîntului pentru ridicarea continuă a randamentului școlar". Participanții la acest simpozion — directorii școlilor din județul Brașov ca și reprezentanți ai Institutului central de perfecționare a personalului didactic și ai Institutului de cercetări pedagogice și psihologice — au vizitat școala și o expoziție cu exponate semnificative, de asemenea, au asistat masiv la ore. iar în cadrul unei ședințe consacrată dezbaterii „publice" a activității școlii, s-au pronunțat, în termenii cei mai favorabili, asupra organizării procesului didactic, asupra căutărilor și rezultatelor dobîndite. A fost un prilej de maximă exigență și o încercare de a valida experimentul încă în curs de desfășurare.

Al doilea moment a fost marcat de vizita de lucru a unui grup de specialiști din partea mai sus-menționatelor institute de perfecționare și cercetare pedagogică, veniți să studieze pe îndelete, mai multe zile la rînd, activitatea didactică, în scopul elaborării unui studiu de constatare în vederea formulării unor constatări și concluzii care să stea și la baza dezbaterilor proiectate la încheierea etapei de experimentare, la sfîrșitul anului școlar 1976-1977.

La această dată, ar exista toate condițiile să se analizeze rezultatele experimentului și să se valideze ceea ce a fost confirmat de practica școlară ca avînd perspectiva să capete o stabilitate atît în școala de la poalele Făgărașului, cît și în învățămîntul general obligatoriu românesc actual.

Rezultatele parțiale obținute pînă în prezent de școala generală din orașul Victoria, măcar în cîteva din compartimentele sale preferențiale — care prefiugrează, după opinia multora, laturi esențiale ale școlii viitorului — prin valențele sale metodologice formative reprezintă deja o experiență valoroasă, deci un cîștig pentru corpul nostru profesoral și de conducere din alte școli, preocupat în cel mai înalt grad de perfecționarea continuă a procesului instructiv-educativ, formativ și creativ din școala noastră de azi.

Dicționar de termeni literari

În Editura Academiei R.S.R. a apărut lucrarea **Dicționar de termeni literari**, elaborată de un colectiv de autori, coordonator fiind A l. S ă n d u l e s c u. Așa cum se menționează în lucrare, „principalele categorii de termeni din acest dicționar sînt: concepte literare fundamentale, concepte referitoare la caracterul social și național al operei literare, noțiuni legate de procesul de creație, curente, genuri, specii, noțiuni de metrică și prozodie, figuri de stil, termeni tehnici uzuali ai criticii și istoriei literare, termeni creați de critica românească și aplicați de obicei unor fenomene literare românești, termeni utilizați sau reluați cu sensuri noi de critica modernă".

La sfîrșitul dicționarului întîlnim o vastă bibliografie grupată în trei mari capitole după cum urmează: **Dicționare, Enciclopedii, Lucrări de estetică, teorie literară, retorică, poetică, stilistică. Antologii, sinteze de istorie literară și folclor, istorii ale limbii și ale literaturii.** Lucrarea se încheie cu un **indice** al termenilor.

O socotim o lucrare utilă ce se recomandă de la sine prin bogatul și variatul său conținut.

Prof. VASILE N. UȚĂ

SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN CĂUTAREA OBIECTULUI DE STUDIU

Dr. FRED MAHLER

În materialul de față ne vom opri la cîteva aspecte care evidențiază confruntarea de idei din domeniul sociologiei educației și învățămîntului și, în principal, în căutarea obiectului propriu de cercetare, în cîteva antologii de texte apărute în ultimul deceniu.

Din lucrările tot mai numeroase cu acest caracter, care operează o selecție semnificativă prin ea însăși pentru orientările autorilor și care dau o imagine sintetică a principalelor tendințe și acumulări teoretice — am ales trei antologii : cea publicată de Suzan Ferge și Helen Judith, la Budapesta, în 1974[1], cea editată de D. F. Swift și apărută la Londra în 1970[2] și cea selectată și îngrijită de Alain Gras și tipărită la Paris în 1974[3]. Fiecare în felul ei, aceste culegeri de texte „fundamentale", cum afirmă autorii lor, pentru cunoașterea principalelor momente ale evoluției disciplinei și pentru desprinderea tendințelor esențiale ale dezvoltării contemporane a sociologiei educației și învățămîntului, se înscriu drept contribuții valoroase la efortul de sinteză în domeniul de referință. Desigur, o antologie nu este prin ea însăși o asemenea sinteză originală ; autorul, îndeobște o autoritate în materie, se retrage cu modestie în spatele „clasicilor" sau al „marilor contemporani", pretinde la o cuprindere dacă nu, și desigur nu, exhaustivă, cel puțin reprezentativă, afirmă obiectivitatea alegerilor sale și uneori „neutralitatea" acestora, lipsa vreunor presupoziții și orientări ideologice proprii ; de obicei, însă, antologiile exprimă, implicit, prin alegerea autorilor și textelor, prin modul de sistematizare a materialului, prin echilibrul dintre trecut și prezent, dintre teoriile de diferite orientări și preponderența unor anumite tendințe — existența, la autorii lor, a unor poziții și opțiuni teoretice, mai mult sau mai puțin precise și consecvente.

1. Suzan Ferge, Helen Judith, Az iskola szociologiai problema. Válogatott tanulmánylok, Közgazdasagi á Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974.
2. D. F. Swift, **Basic Readings in the Sociology of Education**, London, Routledge and Kegan, Paul, 1970.
3. Alain Gras, **Sociologie de l'éducation, Textes fondamentaux**, Librairie Larousse, Paris 1974.

Din acest punct de vedere, antologiile le care ne referim prezintă fiecare un anume tip : dacă cea mai veche dintre ele, editată de D. F. Swift, se dovedește mai limitată la literatura de limbă engleză și mai puți „deschisă" față de unele tendințe critice afirmate în noua sociologie occidentală —, antologia lui Alain Gras reprezintă rezultatul unui efort vizibil de receptivitate față de aceste curente noi, inclusiv față de o serie de contribuții marxiste, precum și față de experiența pedagogică a țărilor socialiste, iar cea avînd ca autori pe cercetătoarele S. Ferge și H. Judith din R. P. Ungară se înscrie ca o selecție călăuzită în mod explicit de criteriile sociologiei marxiste a educației și învățămîntului.

Vom reveni, desigur, la aceste aspecte esențiale ale lucrărilor analizate, aspecte deosebit de semnificative pentru confruntările actuale de idei în cadrul efortului ce vizează defini-

rea obiectului sociologiei educației și învățămîntului. Înainte de aceasta, dorim însă să abordăm unul dintre aspectele cele mai disputate și căruia lucrările la care ne referim ca exemplificare îi acordă, prin textele selectate, o însemnătate deosebită: este vorba despre **problema tradițiilor** pe care sociologia contemporană a educației și învățămîntului le recunoaște și le continuă sau, dimpotrivă, pe care, analizîndu-le cu aceeași atenție, le supune unei critici înnoitoare sau chiar le respinge. Căci, se înțelege, orientările contemporane în dezvoltarea sociologiei educației și învățămîntului, ca și în general în cercetarea sociologică se leagă, într-un mod sau altul, de cuceririle mai vechi ale disciplinei, continuă sau se delimitează critic față de una sau alta dintre aceste tradiții. Din punctul de vedere la care ne referim, este interesant de menționat că cele două antologii, care cuprind un capitol inițial privind tradițiile sociologiei educației și învățămîntului (cea maghiară și cea franceză), se referă în primul rînd la Emile Durkheim, confirmînd ideea larg răspîndită că sociologul francez este intemeietorul disciplinei ; dacă S. Ferge și H. Judith introduc în capitolul respectiv și texte ale lui J. Dewey sau R. H. Tawney, iar Alain Gras alătură un text extras din „L'évolution pédagogique en France", binecunoscuta lucrare a lui Durkheim — ei nu fac decît să accentueze importanța sociologului francez față de care se raportează, în orizontul sociologiei educației și învățămîntului, toți ceilalți autori, pînă la cei mai radicali. De altfel, prezența lui Durkheim la izvoarele tradiției sociologiei occidentale a educației și învățămîntului nu este numai îndreptățită din punct de vedere istoric, ci și motivată de influența puternică pe care, într-un mod sau altul, opera sa o mai are asupra cercetărilor din acest domeniu. În însăși definirea obiectului disciplinei, în întemeierea orientărilor sale de bază, a premiselor și ipotezelor, în fundamentarea epistemologică și metodologică —, tezele lui Durkheim despre funcția socială a școlii în societatea modernă (capitalistă) se regăsesc în numeroase din studiile de sociologie a educației și învățămîntului, și anume în cele marcate de pozițiile pozitivismului și, mai ales, ale funcționalismului. Tocmai pe această linie, deși cu diferențe specifice autorilor, se înscriu acele definiții ale obiectului sociologiei educației și învățămîntului (prezente, explicit sau implicit, în texte cum sînt cele ale lui F. Znaniecki, K. Mannheim, T. Parsons ș.a. sau rezultînd din orientările unor cercetări concrete) care accentuează asupra acelei accepții a „socializării", ca esență a educației, ce constă în interiorizarea normelor și valorilor sociale „generale" de către individ în procesul învățării și al cărei rezultat îl constituie adaptarea educatului la societatea dată și realizarea „consensului social". Este de remarcat că această orientare este vădită de tendințe diferite cum ar fi accentuarea unei viziuni antropologice generale asupra procesului de învățămînt, lăsînd în umbră caracterul istoric, social-concret al conținutului și funcțiilor lui sociale (tendință caracteristică antologiei lui D. F. Swift), analiza distinctă a instituției școlare față de cea a mediului social al acesteia (prezentă în aceeași lucrare) și, mai ales, ignorarea orientărilor diferite, mai exact opuse, de critică a tradiției durkheimiene și de reevaluare a obiectului sociologiei educației și învățămîntului de pe pozițiile unei abordări a școlii și, în general, a educației în contextul conflictelor de clasă proprii capitalismului contemporan ; aceeași lucrare, deși prin unele texte (D. F. Swift, T. Husen, J. Egglesston și, mai ales, prin studiul lui A. V. Cicourel și J. I. Kitsuse despre școală ca mecanism al diferențierii sociale) reflectă, cel puțin în parte, aceste noi orientări anti-apologetice — evită, în esență, includerea celor mai de seamă contribuții ale sociologiei occidentale (este absentă teoria lui Bourdieu și a colaboratorilor săi despre rolul educației în reproducția socială, iar contribuția de primă importanță chiar a unui savant englez, profesorul B. Bernstein este prezentată doar indirect și „cu rezerve") ; spre a nu mai spune că se ignoră întrutotul experiența școlii socialiste și aportul gîndirii marxiste sau a celei influențate direct de aceasta. Rezultatul unor asemenea opțiuni, care nu trebuie să ducă la deprecierea ansamblului lucrării, este, totuși, predominarea unei imagini depășite de actualul stadiu al dezvoltării sociologiei educației și învățămîntului, chiar dacă ne referim numai la gîndirea occidentală.

Să concretizăm această contradicție internă, caracteristică după părerea noastră pentru numeroase contribuții actuale ale gînditorilor occidentali la dezvoltarea sociologiei educației și învățămîntului, și care se datorește încercării lor de a cuprinde în taxonomia temelor de cercetare o problematică socială axată pe realitatea confruntărilor de interese materiale și spirituale (simbolice), fără a transforma radical însăși definiția obiectului sociologiei educației și învățămîntului. Ne referim la studiul „Spre o definiție"[4] cu care debutează antologia lui D. F. Swift. Autori ei înșiși ai lucrării : „A Sociology of Education", publicată la New York, în 1964 (ed. II-a), Brookover și Gottlieb definesc obiectul sociologiei educației ca „analiza științifică a proceselor sociale și modelelor (pattern) școlare cuprinse în sistemul educațional. A-

4. W.B. Brookover, D. Gottlieb **Toward a definition**, în vol. **Basic Readings ie the Sociology of Education**, editat de D.F. Swift, **op. cit.**

ceasta înseamnă — precizează în continuare autorii — că educația este o combinație de acte sociale, iar sociologia este analiza interacțiunii umane, atît în cadrul formal al școlii, cît și în procesele de comunicare informale". (p. 7). Dacă accentul pe conținutul social al proceselor educaționale este limpede exprimat, de altfel în buna tradiție a lui Durkheim și Dewey, definiția restrînge totuși cîmpul cercetării la relațiile sociale din interiorul școlii, în detrimentul funcțiilor sociale ale școlii și a raporturilor ei ca instituție cu celelalte instituții sociale, și mai ales cu clasele, accentuează asupra relațiilor inter-umane formale și informale în detrimentul raporturilor sociale propriuzise, al relațiilor de putere și evită, ca atare, depășirea tradiției care face din școală un instrument necesar al „solidarității organice" în societatea capitalistă, tradiție ce ignoră voit rolul specific al școlii în conflictul de clasă și, în general, în dezvoltarea contradictorie a societății capitaliste.

Ori, o atare definiție a obiectului sociologiei educației și învățămîntului se dovedește în mare măsură nesatisfăcătoare, nu numai din punctul de vedere al celor mai avansate concepții despre funcționalitatea social-istorică concretă a școlii, concepții bazate pe interpretarea marxistă a societății și, în cadrul acesteia a educației, ci chiar și pentru elementele mai concrete pe care aceeași autori, de data aceasta spre meritul lor, le precizează în același text, ceva mai departe, și anume : **a) relațiile sistemului educațional cu alte aspecte ale societății** (funcțiile educației în ansamblul culturii, relațiile sistemului educațional cu procesele de control social și cu sistemul puterii, funcțiile sistemului educațional în procesul schimbării sociale și culturale sau în menținerea statu-quo-ului social, relațiile educației cu clasele sociale sau cu sistemele de status), **b) școala ca un sistem social dinamic** (natura „culturii școlare", structura „societății școlare", relațiile de putere și rolul lor în raporturile dintre subiecții procesului educațional) și **c) școala și matricea comunității** (influența comunității asupra școlii, procesului educațional nonșcolar, factorii demografici și ecologici). Dacă multe dintre elementele de mai sus reflectă încorporarea noii viziuni asupra obiectului sociologiei educației și învățămîntului, tendință întru totul pozitivă, ele pun în discuție caracterul definiției globale a obiectului sociologiei educației și învățămîntului dată de aceeași autori.

Mult diferită de această poziție se dovedește aceea care stă la baza concepției antologiei lui Alain Gras. În cadrul acesteia, materia, problematica, la rîndul ei, diversă ca orientări, este distribuită pe trei mari părți ce reflectă o opțiune de alt tip : **a) Educația și societatea globală** (în care pozițiilor lui Durkheim sau Parsons li se contrapun cele ale lui Ivan Illich, B. Bernstein sau M. Mc Luhan, într-o interesantă și actuală confruntare între rolul de socializare al școlii și acela al „școlilor paralele" de tipul limbajului sau mass-media, discuție ce aduce în primul plan al obiectului sociologiei educației relația acesteia cu societatea globală ; **b) Școala ca instituție socială** (capitol a cărei subîmpărțire în trei subcapitole este semnificativă : **1.** legitimitățile proclamate și contextul socio-politic ; **2.** subiecții și **3.** relația pedagogică și care, prin contribuțiile unor autori ca P. Bourdieu, J. C. Passeron, Sylvain de Coster, F. Hotyat și alții, aduce în discuție elemente esențiale pentru definirea naturii sociale, de clasă a instituției școlare. O mențiune specială trebuie făcută în ceea ce privește includerea în acest capitol a unor studii referitoare la problematica specifică a învățămîntului din țările socialiste, precum și analizele pertinente ale semnificației sociale a mișcărilor protestatare ale elevilor și studenților din țările industriale dezvoltate, relevante pentru criza învățămîntului înrădăcinată în contradicțiile societății capitaliste contemporane) și, în sfîrșit, cea de-a treia parte : **c) Puterile școlii,** în cadrul căreia autori de deosebită valoare, printre care mai mulți marxiști, (Viviane Isambert-Jamati. Alain Girard, Henri Bastide, Reinhard Bendix, Seymour M. Lipset, Burton R. Clark, Christopher Jencks, Mary J. Bane), analizează rolul școlii în mobilitatea socială prin selecția, orientarea și eliminarea școlară, precum și relația educației și învățămîntului cu „reproducția" ideologică (Paul W. Musgrave, Louis Althusser, Claude Grignon, Herb Gintis). Însăși tabla de materii a antologiei este astfel un argument convingător pentru noua concepție a obiectului sociologiei educației și învățămîntului care își face tot mai mult loc în cercetările din acest domeniu și care își găsește în volum o reflectare autentică, inclusiv în ceea ce privește confruntările și limitele sale actuale. Deosebit de sugestivă în acest sens este prezența în antologie a două studii cuprinzînd poziții diferite în discuția pe marginea uneia dintre lucrările care au stîrnit cele mai vehemente contraverse în planul sociologiei educației și învățămîntului și anume „L'école capitaliste en France", de Christian Baudelot și Roger Establet, studii aparținînd lui G. Desaunay și lui J. R. Tréanton.

Că antologia lui Alain Gras nu reprezintă doar rezultatul unei alăturări întîmplătoare a acestor contribuții la o redefinire a obiectului sociologiei educației și învățămîntului, reiese explicit din studiul introductiv al autorului care consideră că în sociologia educației domină patru orientări : **umanismul, orientarea economică, școala structural-funcționalistă**

aplicată la cercetarea relațiilor interpersonale și a schimbării în educație și, last but not least, „perspectiva macro-sociologică", prin care Alain Gras înțelege „acea sociologie care consideră și ea educația ca un element al unui sistem social, dar al unui sistem social înțeles ca un moment al istoriei exploatării omului de către om. Ea este macro-sociologică în sensul că studiază raporturile funcționale care unesc instituțiile în menținerea raportului de dominație mai mult decît în sensul modului în care oamenii resimt sau raționalizează acest raport. Ea este marxistă — conclude autorul — pentru că este esențialmente critică și atribuie luptei de clasă statutul de mecanism fundamental, recunoscînd în același timp existența unor instanțe intermediare care ascund, întunecă și par chiar să răstoarne raporturile de clasă" (op. cit., p. 27 și 30). Este ceea ce subliniază și prefațatorul antologiei, profesorul belgian Henri Janne, care consideră că antologia „dă o excelentă idee a funcției **critice** a sociologiei educației și pune în relief coerența acestei critici în raport cu procesele educative.

Cea de a treia antologie la care ne-am referit, deși păstrează numeroase puncte de contact, inclusiv autori și chiar texte comune cu celelalte — se distinge prin cîteva elemente care o situează, în opinia noastră, cel mai aproape de modelul unei culegeri propriu-zise marxiste de sociologie a educației și învățămîntului*. Atribuind locul ce-l merită teoriilor „clasice" ale sociologiei educației și învățămîntului, dar completîndu-le cu contribuțiile mai vechi ale unor gînditori marxiști (ne referim, de pildă, la prezența studiului de o deosebită actualitate, deși datînd din perioada antebelică, al savantului sovietic P. P. Blonski : „Școala muncii"), acordînd un larg spațiu celor mai diverse orientări ale sociologiei occidentale din domeniul de referință, și îmbogățind chiar lista autorilor cuprinși în celelalte două antologii cu nume de prestigiu cum sînt J. S. Coleman, S. Bowles, B. Bernstein, K. Mollenhauer — autoarele reușesc să integreze și contribuțiile actuale ale unor cercetători din țările socialiste, printre care : J. Szczepanski, M. N. Rutkevici, L. Machacek. Dar, ceea ce distinge încă mai mult această antologie de celelalte și o face ca ea să se înscrie printre cele mai valoroase contribuții la explicitarea, de pe poziții marxiste, a confruntării de idei în domeniul sociologiei educației și învățămîntului — ni se pare a fi mai ales criteriile selecției și logica expunerii textelor în cadrul celor patru părți : 1. **Fundamentul istoric** ; 2. **Inegalitatea față de învățămînt** ; 3. **Problemele sociologice ale vieții școlare** și 4. **Idei despre reforma învățămîntului.** Două argumente în susținerea acestei aprecieri : în primul rînd, pornind de la considerarea marxistă a determinantelor sociale majore ale sistemului de învățămînt și ale educației în general, de la specificitatea raportului față de școală al indivizilor aparținînd diferitelor clase și grupuri sociale, autoarele abordează, prin selecția și gruparea textelor pe problema **inegalității în fața învățămîntului,** una dintre sau, poate, chiar **problema cheie** a sociologiei contemporane a educației și învățămîntului; o mențiune pozitivă ce se impune a fi făcută în acest context este aceea că, accentuînd asupra situației de un anumit tip, conflictuale, prezentă în dinamica învățămîntului din țările capitaliste, sînt analizate, în același context, și situațiile, de alt tip, respectiv disfuncționale, dar care se manifestă și în sistemul de învățămînt din țările socialiste ; în al doilea rînd, autoarele fac o opțiune pozitivă, relevînd de asemeni o anumită concepție asupra obiectului cercetării de sociologie a educației și învățămîntului, atunci cînd consacră ultima parte a antologiei prezentării pozițiilor unor cercetători, din epoci și contexte sociale diferite, în ceea ce privește **reforma învățămîntului ;** capacitatea acțională, orientarea spre o eficiență socială a studiilor în sensul perfecționării, respectiv al transformării radicale a învățămîntului în raport cu comandamentele societăților contemporane reprezintă, fără îndoială, nu numai semnul maturizării și creșterii calitative a cercetării sociologice, ci și o orientare specifică pentru dezvoltarea contemporană a acestei discipline, și anume implicarea ei directă în transformarea realității sociale și, în mod nemijlocit, în schimbarea educației și învățămîntului. Evident, socialismul, prin transformarea radicală a naturii și funcțiilor învățămîntului, pus în întregime în slujba dezvoltării economico-sociale creează premisele obiective (a căror realizare face, desigur, necesară, o politică adecvată întemeiată pe o cunoaștere științifică) pentru aplicabilitatea concluziilor sociologiei educației și învățămîntului. Dar, dacă, socialismul creează această posibilitate, transformarea ei în realitate depinde, între altele, într-o măsură considerabilă, de **cunoașterea profundă a realității raporturilor dintre educație și societate și de elaborarea pe baze științifice a unor modele ale dezvoltării învățămîntului care să satisfacă nevoile progresului.** În acest sens, sociologia educației și învățămîntului este chemată să-și îmbogățească și să-și dezvolte contribuția, redefinirea de pe poziții marxiste a obiectului său de studiu constituind o necesitate stringentă.

* Menționăm în acest context și antologia, sociologiei educației și învățămîntului ce urmează a fi publicată de Editura didactică și pedagogică.

Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*

Evaluarea — ca *arie tematică* a pedagogiei — constituie, de mai multe decenii, obiect de preocupare pentru teoreticienii și cercetătorii fenomenelor educaționale. Această preocupare se manifestă, cu precădere, sub aspect *docimologic*, din necesitatea de a asigura optimal potențialul de obiectivitate și diagnosticare, eventual și de prognosticare, al examenelor și examinării curente în procesul de învățămînt.

În ultimii ani, cerința — tot mai imperioasă în lume — de extindere a educației la totalitatea membrilor fiecărei societăți, precum și investițiile crescînde în valori materiale și umane pentru satisfacerea nevoilor de educație au relevat și au impus cercetării pedagogice încă un aspect important: acela al evaluării economice, al calculului și aprecierii învățămîntului sub raportul dintre *investițiile de care beneficiază* și randamentul său pentru societate. Literatura de specialitate din țara noastră și de peste hotare ilustrează din abundență această preocupare docimologică și economică pentru evaluare în sfera *educației și învățămîntului*. Înșiși autorii cărții de care ne ocupăm aici au premers și prevestit cartea lor cu contribuții interesante în acest domeniu (și nu numai în aceasta).

Prin recenta lor publicație, autorii nu merg însă pe un drum bătătorit anterior de alții și de ei, ci își adjudecă, pentru ei și pentru Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, sub egida căruia au lucrat, meritul prioritații în realizarea unei sinteze care *înglobează diversitatea problemelor abordate la noi* pînă acum în mod separat și care asigură o viziune de ansamblu a evaluării ca temă a pedagogiei (vezi partea I — **Teoria generală a evaluării**). Mai mult încă, autorii ilustrează prin cercetări concrete proprii complexitatea, finețea de detalii și nivelul științific la care s-a ridicat cercetarea modernă din acest domeniu (v. partea a II-a — **Metode de evaluare**).

Primele trei capitole sînt consacrate unor delimitări conceptuale binevenite pentru cititorul doritor să-și clarifice noțiunile de evaluare educațională în sens *docimologic și economic*, de *eficiență* economică și educațională ca obiect al evaluării sistemelor și proceselor educaționale, sensurile și utilitatea evaluării operaționale în sistemul de învățămînt, precum și ariile și mecanismele evaluării *educaționale*.

Cititorul va adera, desigur, la definiția cuprinzătoare a eficienței educaționale ca „domeniu de evaluare prin analiza multivariată a rezultatelor interne și externe, cantitative și calitative ale sistemului și *proceselor educaționale*, precum și a determinanților care operează pe rezultate" (p. 20). De asemenea, va împărtăși aceeași lărgime de optică pe care o atestă înțelegerea evaluării sistemului și proceselor de învățămînt și ca evaluare referențială a ambianțelor educaționale extrașcolare (p. 23). Este de remarcat, totodată, depășirea — poate nu destul de evidențiată — a viziunii docimologice și economiste asupra evaluării eficienței educaționale, aceasta fiind considerată în sfera ei cea mai amplă, cu implicații politice, etice, creative, tehnico-științifice, culturale etc. Chiar dacă nu se acceptă *restrîngerea* de către autor a docimologiei la o metrologie pentru diagnosticarea nivelului educațional diferențiat pe indivizi (p. 7), totuși este de subliniat recunoașterea valențelor formative ale evaluării docimologice (p. 60).

Capitolul al treilea prezintă evaluarea condițiilor, obiectivelor, factorilor și rezultatelor din sistemele și procesele educaționale, adică principalele direcții ale evaluării care vizează structura materială și formală a învățămîntului, finalitatea, conținutul și metodele *procesului* de învățămînt și „produsul" acestuia concretizat în ansamblul de cunoștințe, priceperi, deprinderi, competențe, interese, atitudini și manifestări de integrare socială ale educatului. În mod deosebit se *impune atenției spațiul acordat* pierderilor școlare și multitudinii cauzelor lor (p. 61—67).

În ultimele trei capitole ale lucrării, autorii prezintă diferite modalități de evaluare a rezultatelor cantitative și calitative ale instruirii, de evaluare a conținutului și metodelor din procesul de învățămînt pe baza teoriei informației și prin investigații experimentale, precum și unele căi de examinare a preferințelor și aspirațiilor subiecților și a cererii de educație. Aici este vorba despre cercetări de nivel științific superior organizate, efectuate și analizate cu seriozitate și minuțiozitate.

Desigur, așa cum înșiși autorii recunosc și cum le-a fost și intenția, lucrarea nu realizează o acoperire exhaustivă a problematicii evaluării educaționale. Unii poate ar dori să găsească în carte răspunsuri la întrebări privitoare la autoevaluarea fiecărei părți din cuplul educațional profesor—elev ca rezultat și stimul pe traiectoria educației permanente, alții poate ar dori să știe cine *mai* este îndreptățit să efectueze acțiuni de evaluare educațională și cu ce sancțiuni sociale premiale sau punitive, iar alții ar putea să caute în *partea consacrată* metodelor de evaluare detalii despre unele instrumente ca: diverse forme de înregistrare bazată pe observații, inventare de interese și atitudini, tehnici sociometrice și diferite categorii de teste. Departe de a fi lacune ale cărții, problemele sus-menționate confirmă teza autorilor despre complexitatea domeniului abordat.

Lucrarea tulbură o obișnuință ce se mai întîlnește încă la unii pedagogi: aceea de a reduce evaluarea educațională la practica

* Coordonator: **Vl. Krasnaseschi**
Autori: **Magdalena Banto, C. Bob, Vl. Krasnaseschi, T. Mirescu, A. Novak, V. Ștefănescu, N. Vințanu, Simona Vornicescu**, Buc., 1976, 199 p.

docimologică. Este utilă mai mult pentru cei interesați de problemele conducerii învățămîntului și ale cercetării procesului de învățămînt decît pentru cei care caută soluții la problemele examinării și evaluării curente în activitatea școlară; dar ea este utilă tuturor celor care caută punerea la curent cu o problematică, cu modalități de tratare, cu puncte de vedere și soluții în domeniul important al evaluării ca parte integrantă a științei educației.

Cartea atrage prin acuratețea și eleganța demersului intelectual, prin distincțiile și nuanțările taxonomice clarificatoare, prin spiritul științific al investigațiilor prezentate. Se poate vorbi de o aderență a autorilor, dar nu și de o dependență a lor față de informațiile, problemele și tendințele depistate și aprofundate în literatura străină de specialitate, fapt confirmat de adecvarea preocupărilor lor la specificul realităților noastre educaționale și de utilizarea unor aporturi românești în domeniu.

PELAGHIA POPESCU

Metode de învățămînt*

În procesul reînnoirii și perfecționării continue a învățămîntului nostru, elaborarea și aplicarea unor soluții metodice din ce în ce mai eficiente ocupă un loc central. În acest context, apariția unei lucrări care — după cum precizează chiar autorul — „...încearcă să schițeze o concepție metodologică, racordată la marile transformări și mutații pe care le cunoaște învățămîntul din zilele noastre" răspunde unei necesități de mult resimțite de cadrele didactice.

Lucrarea abordează într-o manieră modernă, sistematică, problematica metodelor de învățămînt, autorul insistînd în primul capitol asupra locului metodelor în structura complexă a procesului de învățămînt, asupra interrelațiilor ce se stabilesc între diferitele componente ale activității didactice, asupra intercondiționării acestora. Ni se dezvăluie pe rînd raporturile dintre metodele de învățămînt, pe de o parte, și obiectivele, conținutul, principiile, organizarea, baza materială a procesului de învățămînt, particularitățile subiecților implicați în acestea, pe de altă parte. Se dezvăluie, de asemenea, funcția de feed-back a evaluării, importanța acesteia pentru adaptarea metodologiei didactice la condițiile concrete ale activității în clasă.

În capitolul următor se analizează pe larg premisele obiective ale reînnoirii fundamentale a metodelor în școala modernă: necesitatea promovării unui nou tip de personalitate umană; afirmarea învățămîntului ca factor al progresului social; ascensiunea educației științifice și tehnologice; opțiunea pentru realizarea unei legături mai strînse a învățămîntului cu practica, cu producția; valorificarea achizițiilor psihologiei contemporane și ale tehnicilor de comunicare în folosul școlii; orientarea sistemului de învățămînt după principiul educației permanente.

A doua și cea mai substanțială parte a lucrării este destinată descrierii și analizei diferitelor metode de învățămînt noi sau vechi — preconizate de literatura pedagogică și practicate, într-o măsură mai mare sau mai mică, mai mult sau mai puțin corect, în procesul de învățămînt. Este meritul lucrării că pune la îndemîna cadrelor didactice un asemenea material capabil să clarifice esența și particularitățile unor metode noi, care pînă acum nu au fost prezentate sistematic în literatura pedagogică românească: metoda studiului de caz, jocurile stimulative, învățarea pe simulatoare etc. și să ofere repere în vederea reconsiderării metodelor „tradiționale" conform exigențelor unui învățămînt modern.

Sînt deosebit de interesante și utile, în acest sens, de pildă, precizările privind utilizarea metodei experimentale care „nu se reduce doar la utilizarea unor instrumente sau punerea în funcție a unei aparaturi", ci implică parcurgerea unui „complex logic de acțiuni", a unei „strategii de investigație". Aceste precizări sînt cu atît mai importante cu cît adesea în practica școlară i se atribuie experimentului valențe formative deosebite, chiar în acele cazuri cînd profesorul se substituie elevului, reducînd efortul de investigare care ar fi trebuit să fie depus de acesta. Din această cauză, contribuția experimentului la dezvoltarea spiritului științific este mult diminuată, dacă nu chiar anulată.

Aceste precizări, și altele, au la bază reconsiderarea clară și convingătoare a metodelor active în general, care în accepția actuală presupun solicitarea unui efort autentic și multilateral — psihic și fizic — din partea elevului.

Lucrarea ar fi dobîndit un plus de operaționalitate dacă autorul ar fi insistat mai mult asupra particularităților aplicării diferitelor metode în funcție de vîrsta elevilor, precum și în diferitele etape ale cunoașterii. De asemenea, o mai mare frecvență a exemplificărilor ar facilita lectura textului foarte dens și sintetic. Aceste observații nu scad însă din valoarea practică evidentă a lucrării, din însemnătatea pe care o va avea cu siguranță în optimizarea activității în școala noastră.

ECATERINA CSENGERI

* Ioan Cerghit, **Metode de învățămînt**, E.D.P., Buc,. 1976.

Nevoia de sinteză*

O carte este chintesența unui mare volum de muncă, transpunerea sintetică a ideilor autorului. De cele mai multe ori, lucrarea în sine lasă prea puțin să transpară și altceva decît munca, capacitatea intelectuală a celui ce se află în spatele fiecărei cărți. Recenta apariție la Editura didactică și pedagogică a lucrării **Abordarea comparativă în pedagogie** confirmă din plin acest lucru, căci cu greu poți reconstitui imaginea omului de o minunată noblețe sufletească, a cercetătorului pasionat și intransigent cu tot ceea ce făcea, din așa de puținele pagini publicabile din ceea ce trebuia să fie teza de doctorat a lui Vasile Iliescu (nici o sută de pagini, dintr-un imens material documentar ce mai așteaptă și astăzi imposibila întoarcere a celui trecut dureros de timpuriu în neființă).

Apariție simbolică, datorată stăruinței și abnegației unor oameni ce l-au cunoscut și au colaborat cu V. Iliescu, cartea reprezintă, și în aceste condiții, o lucrare care vine să îmbogățească numărul redus al titularilor din domeniul pedagogiei comparate.

După ce, mai mulți ani, elaborase împreună cu colectivul de pedagogie comparată din cadrul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice din București cîteva lucrări de pedagogie comparată (**Structura învățămîntului în diferitele țări. Direcții și tendințe**, 1972; **Structura planurilor de învățămînt în diferite țări**, 1972; **Șansele de instruire a elevilor în diferite țări**, 1973; **Indicatori comparativi ai funcționalității sistemelor de învățămînt în diferite țări**, 1973; **Factori relevanți ai funcționalității sistemelor de învățămînt din diferite țări**, 1974, toate apărute prin Centrul de multiplicare al Universității București, ca și lucrarea **Acces și șanse în învățămîntul din cîteva țări capitaliste. O cercetare comparativ-descriptivă a învățămîntului**

* Vasile Iliescu, **Abordarea comparativă în pedagogie**, E.D.P., Buc., 1976.

în deceniul șapte — aflată în curs de apariție la E.D.P.), V. Iliescu intenționa să realizeze o sinteză a principalelor metode ale științei comparative a educației, ale celor mai cunoscute clasificări a acestor metode, ilustrația la alte două părți care ar fi trebuit să fie o aplicare concretă a unui mod specific de abordare comparativă și anume abordarea sistemică, care în concepția autorului constituie modalitatea optimă de cercetare a sistemelor educaționale. Numai prima secțiune a lucrării preconizate a putut vedea lumina tiparului. Efortul pentru sistematizare și argumentare este evident.

Plecînd de la însuși aspectul pur lingvistic al cuvîntului abordare, V. Iliescu oferă o posibilă definiție a abordării comparative, înțeleasă ca: „...felul, maniera de tratare, de analiză a informației, a datelor, în lumina unei concepții, teorii, a unui cadru de referință în vederea formulării, prin comparație, a unor concluzii și idei"[1].

Subliniind faptul că încercările de situare precisă în timp, ca și cele de stabilire cu certitudine a originilor pedagogiei comparate sînt dificile, autorul prezintă sintetic principalele modalități de abordare comparativă de-a lungul timpului.

Adept al ideii că investigațiile pedagogice comparative și lucrările rezultate atestă utilizarea a numeroase și variate modalități de abordare a realităților școlare din diferite țări, V. Iliescu înclină spre prezentarea acelor modalități de abordare comparativă care se integrează concepției cunoscutului comparativist Issac Kandel, potrivit căruia „... studiul pedagogiei comparate este un studiu interdisciplinar"[2]. Cititorul poate lua astfel contact cu ideile *unor figuri proeminente* ale științei comparative a educației, cum ar fi Pedro Rosello, Franz Hilker, Alexandre Veseliand, Maiden Ceakîrov, C. Arnold Anderson, Tadeusz Wiloch, Harol Noah, Max A. Eckstein etc.

Un capitol, poate cel mai interesant, este dedicat criteriilor de clasificare a modalităților de abordare comparativă. Întreaga informație este supusă unei atente analize, din perspectiva a trei repere și anume: colectarea informației, finalitatea investigației și clasificarea modalităților de abordare comparativă. Dezvoltarea analizei și realizarea unor clasificări în ceea ce privește modalitățile de abordare comparativă se fac prin raportarea permanentă la *analizele și clasificările cele mai* autorizate din literatura de specialitate.

Optînd pentru o abordare comparativă în spirit interdisciplinar, dar nu ca o cooperare, o colaborare de specialiști, ci ca organizarea și desfășurarea unor cercetări *comparative de către echipe complexe* interdisciplinare de specialiști, V. Iliescu pledează pentru utilizarea unor procedee, tehnici și metode de analiză cantitativă a rezultatelor și datelor obținute ce se constituie într-o modalitate eficientă de abordare a sistemelor educaționale din alte țări și anume analiza comparativă sistemică. (Secțiunea a doua a lucrării trebuia să fie o ilustrare concretă a aplicării analizei sistemice în cîmpul pedagogiei comparate, așa cum o concepea autorul).

Ultimul capitol al cărții ne prezintă o folosoitoare panoramă a momentelor și modalităților de abordare comparativă în România.

Aplicînd un criteriu larg de cuprindere, autorul include aici nume ca Dimitrie Cantemir, Nicolae Milescu Spătarul, Dinicu Golescu, Gh. Costa-Foru, Petru Gîrboviceanu, Dimitrescu Iași, O. Ghibu (acesta nu este însă citat cu cea mai reprezentativă lucrare a *sa de specialitate care* este **O călătorie în Alsacia și Lorena**).

Nu putem încheia această prezentare *fără a sublinia contribuția* îngrijitorului ediției, Viorel Nicolescu, al cărui studiu introductiv **Știința comparativă a educației. Excurs metodologic**, de o valoare remarcabilă atît în planul informației, cît și al structurării ideilor, este pus în slujba unei nobile cauze, modest omagiu adus celui care i-a fost îndrumător și colaborator, sfătuitor apropiat.

RADU MARIAN

1 V. Iliescu, **Op. cit.**, p 6.
2 Apud, V. Iliescu, **Op. cit.**, p. 6

Metamorfozele lumii interioare*

Editura ieșeană „Junimea" a inițiat o nouă serie intitulată **Humanitas**, ce se anunță de înaltă ținută. În această serie a apărut cartea profesorului V. Pavelcu, psiholog cu nume reprezentativ în lumea specialiștilor. Articolele sale îl recomandă ca pe un neîntrecut observator al cotidianului, un fin analist al fenomenului social, un spirit enciclopedic, dar — mai ales — un cunoscător fără egal al psihicului uman.

Ultima sa carte, o colecție de adevărate „bijuterii psihologice", adunate sub genericul „eseuri", reunește gînduri asupra principalelor teme cu care profesorul s-a confruntat în cariera sa: caracterele afectivității, resorturile creativității umane, cunoașterea de sine, dinamica fenomenului de conștiință, rolul psihologiei și al psihologului în societatea contemporană etc. Uneori adevărul e rostit cu gravitate (**Prometeu și lumea de azi**), *alteori cu intenție* didactică (**Îndemnul de a crea**), adesea cu ton confesiv, de dialog, dar totdeauna mustind de idei, *utilizîndu-se cele mai* neașteptate asociații și analogii, făcînd din lectură un prilej de desfătare intelectuală.

Deschizîndu-se cu un gînd către **tineri**, cărora le este adresată, cartea se vrea un „manual pentru viață", pentru minte și pentru inimă. Și reușește să fie un adevărat îndreptar în lupta individului de „umanizare a lumii și de universalizare a omenirii" (**Cu gîndul la tineret**).

Sub fiecare titlu se reunesc cîteva gînduri ce vor putea germina și rodi în fapta unui tînăr. Iată: „arta de a trăi este arta de a ne apropia de noi înșine și de alții, de a da viață personajului creat de noi, de a face din el colaborator fidel în măreața operă de construire a unei lumi *umane*" (**Spre *homo humanus***); „fără substrat afectiv, tehnica și știința sînt litere moarte, bagaj lipsit de valoare" (**Tînăra generație și societatea contemporană**); „politețea este o ofertă, o dăruire. Această dăruire creează un îndemn de a răspunde la fel" (**Politețea — imperativ moral**); „marii scriitori sînt și mari psihologi, opera literară este un manual al vieții" (**Lampa lui Aladin în sala de curs**); „nu este posibil să ajuți pe alții să se analizeze, să devină lucizi, fără a te fi analizat tu însuți, fără a te fi dovedit capabil de a rezolva problemele tale personale (***Psihologul umanist***).

Volumul se încheie cu o nouă încercare asupra unui subiect predilect al profesorului ieșean: statutul psihologiei și statutul psihologului în societatea contemporană. După **Drama psihologiei**, poate cea mai lucidă și mai plină de răspundere carte de psihologie publicată la noi, prof. Pavelcu a reluat subiectul în cîteva rînduri. De data aceasta, o nouă fațetă se impune în explicarea rosturilor acestei științe: posibilitatea de **intervenție** asupra individului și grupului uman, capacitatea de **schimbare** a atitudinilor și comportamentelor, vocația de **asistare** a omului și oamenilor.

Încă o remarcă: titlurile, sugestive, invitînd la descifrare, prefigurînd esența problemei: **Profilaxie în lumea ideilor, Sens și semnificație, Educarea ineducabilului, „La rece" despre căldura umană, Psihologia — știință periculoasă , Paradoxul cunoașterii de sine.**

Cartea academicianului Pavelcu se adresează cu deosebire cadrelor didactice, plămăditorilor noilor generații. E cartea unui Om adresată semenilor săi.

ADRIAN NECULAU

* Vasile Pavelcu, **Metamorfozele lumii interioare**, „Junimea", Iași, 1976.

Résumés—Abstracts—Резюме

VASILE POPEANGĂ

Les dimensions de l'acte éducatif et la complexité de la vie sociale.
Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 3, pp... 4

Compte tenu des conditions de la révolution technique et scentifique, l'acte éducatif est soumsi à une analyse interdisciplinaire afin de déceler comment la complexité de la vie sociale affecte l'éducation, la finalité et les fonctions des institutions d'enseignement. Certaines dimensions de l'acte éducatif ont donné lieu, dans la societé contemporaine, à de nouvelles configurations : grande expansion de l'enseignement, caractère permanent de l'éducation, intégration des institutions d'enseignement dans l'activité productive, interaction de tous les facteurs sociaux, adaptation au changements et, enfin, la dimension nationale.

MIRON IONESCU

Les progrés de la science et de la technique et le développement de l'enseignement.
Revista de pedagogie, Bucureşti, 1977, No 3, pp. 8

Dans l'actuelle étape de développement de la société, la science est devenue une force de production et un moteur du développement social. La manière d'appliquer les résultats de la science et de la technique, ainsi que leurs conséquences doivent être en concordance directe avec le type d'organisation sociale et avec les conditions spécifiques à chaque pays. L'école étant elle-aussi impliquée dans ce processus, l'enseignement doit être fermement ancré dans la réalité quotidienne.

VASILE POPEANGĂ

The Dimensions of the Educational Process and the omplexity of Social Life.
Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 3, pp 4

In the frame of the technical and scientific revolution, the educational process is subjected to interdisciplinary analysis in order to detect how far the complexity of social life affects education, the purpouse and function of educational institutions. Some dimensions of the educational process have given rise to new configurations within the contemporary society : great expansion of school education, permanent character of education, integration of educational institutions in productive activity, interaction of all social factors, adaptation to change and, finally, the national dimension.

MIRON IONESCU

Progres in Science and Technology, and Educational Development.
Revista de pedagogie, Bucureşti, 1977, No. 3, pp. 8

In the present stage of development of society, science has become a force of production and a moving power of social development. The way of applying the outcomes of science and technology as well as their consequences must be in direct agreement with tne type of social system and with the specific conditions in each country. School is also involved in this process, so that education must be thoroughly rooted in daily reality.

ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ

Ражмеры воспитательного акта и комплексность общественной жизни
Журнал по пебагогике, Бухарест, нр. 3/1977г, стр. 4

В условиях научно-технческой революции воспитателный акт подвержен междисциплинарному анализу, чтобы подмечать в какой мере комплексность общественной жизни действует на воспитании, конечную цель и функции школьных заведений. Некоторые размеры воспитательного акта добывали новые конфигурации в современном обществе : большая школьная экспансия, постоянный характер воспитания, интеграция школьных заведений в производственной деятельноти, взаимодействие всех социальных факторов, приспособлеие к изменениям и национальный размер.

МИРОН ИОНЕСКУ

Научно-технические прогрессы и развитие образования
Журнал по пебагогике нр. 3/1977 г., Бухарест стр. 8

В настоящем этапе развития общества наука стала производительной и двигательной силой общественного развития. Способ применения результатов и науки и техники, как и их посдедствия должны быть в прямом соответствии с типом общественного строя и со специ ическим условиями каждой страны. В этом процессе входит и школа а образование должно упрочиваться в " евной Реальности.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание

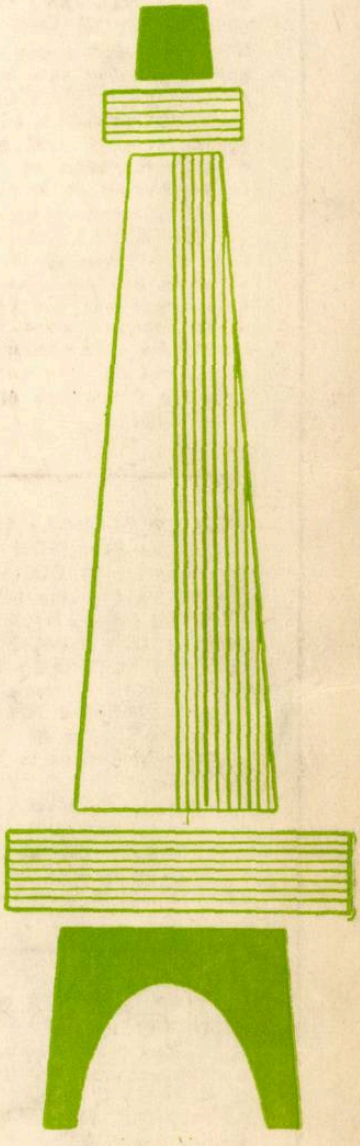
nr. 3/1977

VASILE POPEANGĂ : Les dimensions de l'acte éducatif et la complexité de la vie sociale ● **MIRON IONESCU :** Les progrès de la science et de la technique et le développement de l'enseignement ● **CONSTANTIN CLISU :** L'orientation des activites éducatives scolaires vers le évènements les plus importants de l'historie du peuple roumain ● **OCTAVIAN IONESCU :** Spiru Haret et le grand soulèvement des paysans en 1907 ● **FLORICA RANCA, ION ILINCIOIU :** La participation de la jeunesse des écoles au grand soulèvement de 1907 ● **ELENA POTORAC :** La relation entre les niveaux d'aspiration, d'autoappréciation et d'appréciation objective ● **VIORICA SPIREA :** L'intégration de l'enseignement de la physique avec la recherche ● **LEON ŢOPA :** Le principe de l'éducation permanente dans les opinions des étudiants d'une faculté technique ● **VIOREL ŞT. COSTACHE :** Comment les leçons au laboratoire de biologie peuvent intensifier l'activité des élèves ● **NICOLAE OPRESCU :** L'éducation de la créativitè des petits élèves au cours de l'enseignement ● **AURORA BADIU :** Le développement de la pensée créatrice des élèves par l'enseignement de l'arithmetique ● **IONICA C. ILIUŢĂ :** L'intuition et la logique dans l'enseignement de la géomètrie ● **ALEXANDRA BULEARCA :** L'approche différenciée des élèves dans les petites classes ● **DUMITRU COPILU :** Une expérience pédagogique à l'echelle de l'école tout entière ● **FRED MAHLER :** La sociologie de l'éducation et de l'enseignement à la recherche de son abjet d'étude ● LIVRES – IDÉES.

VASILE POPEANGĂ : The Dimensions of the Educaţional Activity and the Complexity of Social Life ● **MIRON IONESCU :** Progress in Science and Technology, and Educational Development ● **CONSTANTIN CLISU :** The Orientation of the Educational Activities in Schools towards the Main Events in the History of the Romanian People ● **OCTAVIAN IONESCU :** Spiru Haret an the Great Upheaval of the Peasants in 1907 ● **FLORICA RANCA, ION ILINCIOIU :** The Participation of School Youth in the Great 1907 Upheaval ● **ELENA POTORAC :** The Relation between the Levels of Aspiration, Self-Appreciation and Objective Appreciation ● **VIORICA SPIREA :** The Integration of Physics Teaching and Research ● **LEON ŢOPA :** The Principle of Lifelong Education in the Views of the Students of a Technical College ● **VIOREL ŞT. COSTACHE :** The Contribution of Teaching in the Laboratory of Biology to Enhancing the Pupils' Activity ● **NICOLAE OPRESCU :** Training the Creativity of Small Pupils during School Education ● **AURORA BADIU :** The Development of the Pupils' Creative Thinking by the Teaching of Arithmetics ● **IONICA C. ILIUŢĂ :** Intuition and Logic in Geometry Teaching ● **ALEXANDRINA BULEARCA :** Differentiated Approach of Pupils in Small Classes ● **DUMITRU COPILU :** An Educational Experiment at the Scale of the Whole School ● **FRED MAHLER :** The Sociology of Education in Search of its Object of Study ● BOOKS – IDEAS.

ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Размеры воспитательного акта и комплексность общественной жизни ● МИРОН ИОНЕСКУ, Научно-технические прогрессы и развитие образования ● К. КЛИСУ, Ориентация воспитательной деятельности в школах к самым важным событиям в истории нашего народа ● О. ИОНЕСКУ Спиру Харет и крестьянское восстание в 1907 году ● Ф. РАНКА, И. ИЛИНЧОЮ, Участие школьной молодежи в крупном восстании в 1907-ом году ● Е. ПОТОРАК, Отнещение между уровнем аспирации, самооценкой и объективной оценкой ● В. СПИРЯ, Интеграция образования с исследованием на уроках физики ● Л. ЦОПА, Принцип постоянного воспитания в отзывах студентов одного технического факультета ● В. КОСТАКЕ, Вклад дидактической деятельности кабинета биологии для активизации учеников на уроках ● Н. ОПРЕСКУ, Воспитание креативности младших учеников в процессе образования ● А. БАДИУ, Развитие креативного мышления учеников через преподавание арифметики ● И. ИЛИУЦЭ, Наглядность и логика в преподавании геометрии ● А. БУЛЯРКА, Диференцированный подход в младших классах ● Н. ВЕРДЕЦУ, Заметки смотря преподавания грамматики ● Д. КОПИЛУ, Педагогический эксперимент на масштабе всей школы ● Ф. МАЛЕР, Социология воспитания и образования ищет свой обиект изучения ● КНИГИ-ИДЕИ.

M.I.C.H.—C.I.U.T.C.P.M.
ÎNTREPRINDEREA DE UTILAJ PETROLIER
TÎRGOVIŞTE
Str. 23 August nr. 20, jud. Dîmboviţa, Tel.: 11720



● **Intreprinderea de utilaj petrolier din Tîrgovişte încadrează conform normativelor în vigoare** muncitori calificaţi în meseriile de strungar, lăcătuş şi frezor-rabotor.

● **Unitatea posedă de asemenea o reţea bine organizată de calificare conform H.C.M. nr. 2105/1969 şi H.C.M. nr. 981/ /1967 după cum urmează :**

● Cursuri de calificare de gradul I **cu durata de 6 luni atît pentru absolvenţii şcolii de cultură generală cît şi pentru acei ce au absolvit treapta I a liceului industrial. În urma calificării, muncitorii pot promova pînă la categoria a IV-a de retribuţie tarifară.**

● Cursuri de calificare cu durata de 2 ani **care asigură promovarea pînă la categoria a VI-a.**

● Cursuri de perfecţionare de gradul II **cu durata de 10 luni pentru absolvenţii cursului de calificare de gradul I care au obţinut pe parcursul activităţii categoriile a III-a şi a IV-a de retribuţie tarifară.**

MIRCEA DĂNCIULESCU

● **Intreprinderea asigură o retribuţie corespunzătoare** gradului special. **De asemenea, oferă posibilităţi de servire la microcantinele de secţie şi de cazare în căminul de nefamilişti.**

Tiparul executat sub cd. 1008 la I. P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4095

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

FESTIVALUL NAȚIONAL „CÎNTAREA ROMÂNIEI" – EXPRESIE MAJORĂ A SISTEMULUI EDUCATIV SOCIALIST DIN ȚARA NOASTRĂ de Anghel Manolache ● RĂZBOIUL PENTRU CUCERIREA INDEPENDENȚEI DE STAT A ROMÂNIEI de Ion Ionașcu ● LITERATURA RĂZBOIULUI DE INDEPENDENȚĂ, FACTOR IMPORTANT DE EDUCAȚIE PATRIOTICĂ ȘI ESTETICĂ A ELEVILOR de V. Neștian ● MOTIVAȚIILE ÎNVĂȚĂRII LA ADULȚI de A. Ichim

4

ANUL XXVI, aprilie 1977

INSTITUTUL DE CERCETARI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990

97

- IUI 2005

1 IUL. 2014

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
înv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANŢA SORIK.

Tiparul executat sub cd. 1014 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4095

BIBLIOTECA ASTRA

REVISTA DE PEDAGOGIE

4/1977

ANGHEL MANOLACHE : Festivalul național „Cîntarea României — expresie majoră a sistemului educativ socialist din țara noastră 2

CENTENARUL INDEPENDENȚEI ȘI 70 DE ANI DE LA RĂSCOALA DIN 1907

ION IONAȘCU : Războiul pentru cucerirea independenței de stat a României 5

VALERIU NEȘTIAN : Literatura războiului de independență, factor important de educație patriotică și estetică a elevilor. 9

GH. NEAMȚU, A. FĂRCAȘ : Contribuția cadrelor didactice, a elevilor și studenților din Transilvania la războiul de independență (1877–1878) 12

GH. S. ȘTEFĂNESCU : Învățătorii gălățeni și răscoala din 1907 15

PERFECȚIONAREA CARACTERULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

GHEORGHIȚA FLEANCU : Diferențierea și individualizarea proceselor educaționale în activitatea pionierească. 18

DIDINA BĂRBULESCU, PAULA CONSTANTINESCU : Personalitatea profesorului și receptivitatea studentului. 21

GEORGETA DAN-SPINOIU : Implicațiile psihopedagogice ale modelului de profesor preferat de către elevi. 25

ELENA CIOATĂ : Analiza psihopedagogică a procesului de socializare (învățare socială). 29

ANA MARIA ICHIM : Motivațiile învățării la adulți. 33

MIHAI JIGĂU : Ruta școlară a elevilor din liceu 35

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I–IV

MIHAI KRAMAR : Analiza critică a imaginilor lacunare cu elemente de prisos și de perspicacitate 39

MARIA ARPĂȘTEAN, IOAN ARPĂȘTEAN : Munca diferențiată cu elevii în condițiile predării simultane . . 44

ANASTASIE ISTRATE : Perfecționarea lecției prin intermediul magnetofonului . . . 46

GH. ARDELEAN, ALEXANDRU SZTUPARU Optimizarea educației muzicale în munca simultană cu două clase 49

NICOLAE VERDEȚU : Observații cu privire la predarea gramaticii 53

PROFILURI

GEORGE NESTOR : Tradiție și inovație la Liceul industrial nr. 9 din Craiova 56

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

IOAN VLAD : Iohan Heinrich Pestalozzi 58

CĂRȚI — IDEI

EMIL BÂLDESCU : Originalitatea manualelor școlare 60

ION VERDEȘ : O carte nouă despre o veche carte de înțelepciune. 63

VICTORIA POPOVICI : O expoziție dedicată războiului de independență la Liceul „Nicolae Bălcescu" din Craiova 43

MAGDALENA BANTÓ : „Pedagogiai Szemle" 55

26694

Festivalul național „CÎNTAREA ROMÂNIEI" – expresie majoră a sistemului educativ socialist din țara noastră

ANGHEL MANOLACHE

Organizat în cadrul programului de măsuri pentru aplicarea în viață a sarcinilor trasate de Congresul al XI-lea al P.C.R. și de Congresul educației politice și al culturii socialiste, din iunie 1976, Festivalul național „Cîntarea României" este o grandioasă manifestare cultural-artistică, științifică-tehnică-productivă, un adevărat șantier de modelare a personalității socialiste, care reflectă bogatele și fructuoasele realități cultural-educative și imensul efort pedagogic asigurate de partidul și statul nostru în etapa istorică actuală de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate. În desfășurarea sa, Festivalul național „Cîntarea României" ni se înfățișează astăzi ca o realitate complex organizată, cu aspect panoramic, cu expansiune uriașă și amploare neobișnuită, cu o uimitoare mobilizare de forțe educative creatoare, cu o diversitate și varietate de forme de manifestare și cu un dinamism impresionant.

Încercarea de a examina și aprofunda sub unghi pedagogic acest fenomen este interesantă și semnificativă. Această examinare, ca și cercetarea oricărei realități complex organizate, se poate realiza în mod științific numai pe baza demersului sistemic care, ca mijloc de analiză întemeiat pe principiile materialismului dialectic și istoric, ne permite să elucidăm diferite probleme oricît de complexe privitoare la finalitatea (scopul), organizarea (structura), conținutul, direcțiile și formele de manifestare, mijloacele, strategia, liniile de perspectivă etc., pentru a stabili măsura în care această realitate complex organizată constituie un tot închegat și unitar, se încadrează în și răspunde exigențelor sistemului educativ socialist, ca parte integrantă (subsistem) a sistemului social-global-socialist, pe care îl exprimă și îl servește.

Mutațiile profunde în ritm accelerat și impactul revoluției științifice și tehnice, dinamica vieții sociale în societatea contemporană și cu deosebire în socialism determină schimbări corespunzătoare în toate domeniile vieții sociale : economic, social, politic, cultural, precum și în toate elementele constitutive ale sistemului de educație.

Abordarea sistemică a problematicii fenomenului educativ ne duce la concluzia că sistemul de educație nu apare în mod arbitrar, nu este decretat, ci reflectă sistemul social-politic global, necesitățile educative ale vieții sociale, ale oamenilor ; deci sistemul de educație este determinat de dezvoltarea economică, socială, politică, culturală, pedagogică, de structura societății, de regimul social-politic, de politica sa cultural-educativă. Dinamica vieții sociale se reflectă și în dinamica sistemului educativ. De aceea, pentru a descifra și formula datele necesare înțelegerii sistemului de educație în societatea contemporană, și cu deosebire în societatea noastră socialistă, în etapa actuală de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate este necesar să examinăm realitățile sub acest aspect, să analizăm activitatea educativă, liniile ei de dezvoltare, coordonatele, dinamica etc.

O sumară analiză a coordonatelor educației, a procesului de formare și de perfecționare a personalității umane, în societatea contemporană și în special în țara noastră, arată că schimbările profunde, cu adevărat revoluționare, în domeniul educației se concretizează în : extinderea sfe-

rei influențelor educative (fenomen marcat în țara noastră prin dezvoltarea vertiginoasă a întregului învățămînt, de toate gradele și de toate categoriile), „explozia școlară" — prin acțiunea largă și sistematică de perfecționare permanentă (reciclare) a întregii populații active, prin transformarea corespunzătoare a structurii, conținutului, formelor de organizare, metodelor și tehnologiei învățămîntului etc., precum și prin apariția, alături de factorii educativi tradiționali, a noi factori, care întregesc și amplifică arsenalul forțelor educative.

În socialism educă nu numai școala, profesorul și factorii tradiționali, ci și uzina, fabrica, șantierul, cooperativa agricolă de producție, orice întreprindere, instituție și orice colectiv — societatea întreagă educă ; în socialism viața devine o școală fără ziduri, educația un imens șantier. Socialismul devine în totalitatea sa o societate prin excelență educativă. În învățămînt accentul se deplasează de pe informativ pe formativ ; în viziunea educației permanente, a transformării educației în autoeducație, autoformare, în capacitate de autoconducere, de autodisciplinare, diferiții factori educativi dobîndesc funcție predominant formativă, transformîndu-se din agenți instructivi și canale de vehiculare a informației, în forțe de modelare și întărire a conștiinței și comportamentului, cerute de societatea socialistă. Crește, de asemenea, gradul de organizare, coordonare și fundamentare științifică, pedagogică a vastului proces de educație în toată întinderea sa. Astfel, sistemul educativ amplu și complex, caracterizat prin convergență, coordonare sistematică și unitate se integrează organic în sistemul social global — sistemul socialist.

Festivalul național „Cîntarea României" constituie o expresie majoră a dezvoltării și afirmării sistemului nostru educativ, ca parte integrantă a sistemului socialist, cu dinamica și trăsăturile caracteristice amintite. Amplă manifestare cultural-artistică, științifică-tehnică-productivă, festivalul național „Cîntarea României" răspunde necesităților educative ale întregului popor. Programul de măsuri și festivalul național „Cîntarea României" ating aria atotcuprinzătoare a influențelor educative proprii sistemului nostru socialist de educație, cu toate zonele sale, și angajează totalitatea factorilor educativi chemați (ca subsisteme) să-și aducă contribuția la formarea și perfecționarea personalității omului societății noastre socialiste : școală, organizații de copii (pionieri, șoimii patriei) și tineret (U.T.C.), sistemul muncii culturale cu masele, mass-media, sistemul activităților din domeniul culturii, artei, educației fizice și sportului, armatei, sănătății, administrației și, în primul rînd, din domeniul activității productive. Fiecare factor educativ și fiecare zonă educativă (sector, compartiment) al sistemului nostru educativ, cu specificul său, cu aria de cuprindere, cu gradul de organizare, cu capacitatea proprie de fundamentare pedagogică a acțiunilor întreprinse, cu ponderea influențelor educative, cu relațiile de interacțiune și interdependență cu ceilalți factori și zone ale sistemului de educație, cu strategia, capacitatea de conducere (gestiunea) și experiența proprie se integrează în ansamblul sistemului nostru educativ, în primul rînd, prin finalitatea educației socialiste, prin scopul comun, prin obiectivele comune, care corespund în totul scopului general al sistemului nostru socialist, în etapa actuală de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate.

Așa cum se arată în preambulul programului de măsuri, scopul principal al măsurilor cuprinse în acest program (deci și al festivalului „Cîntarea României") este : „intensificarea activității de dezvoltare a conștiinței socialiste și de formare a omului nou, stimularea participării creatoare a tuturor oamenilor muncii — români, maghiari, germani și de alte naționalități — la viața ideologică, politică și culturală, pentru făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate". Așadar, festivalul național „Cîntarea României" este conceput în spiritul ideilor care călăuzesc ansamblul vieții noastre social-politice și economice și servește țelurile și aspirațiile poporului care făurește viața nouă, socialistă, în patria noastră. Esența acestui uriaș demers educativ la scară națională a fost definită astfel de tovarășul Nicolae Ceaușescu : „Manifestare a muncii și creației libere a poporului nostru, stăpîn pe destinele sale, care își făurește în mod conștient viitorul luminos — comunismul".

Valențele educative ale festivalului „Cîntarea României" sînt multiple. Principala sa vocație este prin excelență etică ; este chemat să contribuie, în primul rînd, la educarea tuturor membrilor societății în spiritul muncii pasionate, dăruită făuririi socialismului pe pămîntul românesc, în spiritul patriotismului înflăcărat, al umanismului revoluționar, în spiritul valorilor care constituie patrimoniul cultural al poporului nostru, precum și valorificarea imensului său potențial creator.

Așadar, la loc de frunte se află cultul muncii. Festivalul național „Cîntarea României" este, în primul rînd un festival al muncii, hărniciei și creației, un prilej de promovare a creației celor ce se disting prin realizări în producție, în viața economică și socială, în edificarea noii societăți socialiste. Tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea : „Participarea la festivalul național „Cîntarea României" este nemijlocit legată de rezultatele pe care fiecare colectiv le obține în activitatea consacrată dezvoltării patriei, îndeplinirii planului... Fruntașii în muncă, în învățămînt, în cercetare, se vor putea prezenta să cînte România liberă, bunăstarea și fericirea poporului".

Desigur, vocația educativă a acestei grandioase manifestări este chemată să se afirme și pe alte coordonate : elogierea tradițiilor de luptă ale poporului și partidului, atașamentul la înaltele idealuri ale partidului, promovarea artei revoluționare, accesul oamenilor muncii la valorile culturale, asaltul entuziast al tinerelor generații pentru însușirea temeinică a cuceririlor științifice și tehnice, descoperirea și stimularea talentelor, stimularea capacității de creație artistică a maselor și alte obiective mărețe demonstrate în mod sistematic prin variatele manifestări ale festivalului, în scopul dezvoltării multidimensionale a personalității socialiste, prin participarea liberă la muncă și creație pe toate planurile de manifestare umană.

Fiecare agent educativ și fiecare manifestare din cele mai diferite compartimente se integrează în ansamblu prin concepție, prin noua viziune asupra vieții, prin principiile care stau la baza întregului sistem educativ din țara noastră, a planului unitar de măsuri și prin strategia unitară elaborate, precum și prin coordonarea eforturilor și acțiunilor întreprinse în mod planificat și sistematic de către partid și organele constituite în acest scop. Un element integrativ de evidentă importanță îl constituie și liniile de perspectivă comune, care stau la baza motivației tuturor eforturilor înregistrate în această grandioasă acțiune : ridicarea necontenită a nivelului de trai al întregului popor, a bunăstării și fericirii tuturor, înflorirea și înălțarea continuă a patriei socialiste pe noi trepte de progres și civilizație, de prestigiu în lume, prin cultivarea permanentă, prin munca pasionată și spiritul de dăruire al fiecăruia. Cadrul organizatoric atestă, de asemenea, că festivalul „Cîntarea României" este o **expresie majoră a sistemului nostru educativ,** care e parte integrantă a sistemului socialist ; este organizat la scară națională, într-un **sistem unitar,** ca festival al educației și culturii socialiste, al hărniciei și creației ; are **caracter permanent,** se organizează din doi în doi ani ; se desfășoară pe **genuri de activitate,** avînd etapă de masă, județeană, interjudețeană și republicană ; se încheie cu o **gală a laureaților.** Un accent deosebit se pune pe etapa de masă în care formațiile, creatorii și interpreții realizează o amplă activitate de creație în cele mai variate forme : brigăzi artistice, montaje literar-muzicale, dansuri, cor, formații artistice, sportive, spectacole, concerte, expoziții, concursuri cu întreceri și alte manifestări cultural-artistice susținute în fața oamenilor muncii din întreprinderi și instituții, unități agricole, de învățămînt, la case de cultură, cluburi, cămine culturale. Se organizează întreceri între formațiile artistice în cadrul întreprinderilor, orașelor, comunelor, promovîndu-se un repertoriu nou, cu un bogat conținut de idei și înaltă ținută artistică, inspirat din realitățile construcției socialiste ca și din trecutul istoric de luptă al poporului și partidului.

Primul festival național „Cîntarea României", început în octombrie 1976, se desfășoară sub semnul sărbătoririi centenarului independenței de stat a României (1877-1977) și aniversării a șaptezeci de ani de la marea răscoală țărănească din 1907. Desfășurarea de pînă aci a etapei de masă a festivalului dă țării imaginea unei imense scene pe care mii și mii de oameni ai muncii, de copii și tineri **dau glas bucuriei de a crea și de a se forma în libertate, omagiază lupta poporului și partidului și virtuțile înaintașilor, celebrează valorile morale ale orînduirii pe care o edificăm, îmbogățesc viața spirituală a României socialiste.**

Paralel cu întrecerile și manifestările creatorilor, interpreților și ansamblurilor de amatori au loc întreceri și acțiuni culturale ale creatorilor, interpreților și formațiilor profesionale, ale specialiștilor, urmate, la manifestările finale, de acordare de titluri de către jurii de specialitate.

Festivalul „Cîntarea României" întrunește astfel într-o simbioză creativă trecutul, prezentul și viitorul poporului nostru, năzuințele de cultură și civilizație socialistă ale poporului și interesele creatorilor din toate domeniile vieții materiale și spirituale ; prilejuiește o trecere în revistă a celor mai glorioase manifestări de artă, cultură, muncă și luptă ale poporului, definindu-se prin țelurile urmărite, prin acțiunea panoramică culturală, de muncă și de creație și prin calitățile sale educative și civice ca un adevărat dialog al întregului popor cu arta, cultura, știința și cu cele mai noi cuceriri tehnice, de producție și, în același timp, ca un dialog fructuos al creatorilor de toate categoriile cu poporul.

Pentru pedagogie — ca știință a întregii educații, a formării și perfecționării personalității socialiste — pentru pedagogii de orice categorie și pentru cercetarea științifică în domeniul pedagogiei și științelor auxiliare festivalul „Cîntarea României" constituie un prilej și un motiv de examinare atentă a sarcinilor și a răspunderilor importante ce le revin.

RĂZBOIUL PENTRU CUCERIREA INDEPENDENȚEI DE STAT A ROMÂNIEI (1877–1878)

prof. dr. doc. ION IONAȘCU

În anii următori Unirii Principatelor, un obiectiv permanent al diplomației românești a continuat să rămînă obținerea independenței statului. În care scop, România a desfășurat o intensă activitate pe linia politicii externe, folosind încheierea de convenții direct cu statele străine, fără intermediul Porții otomane, învederîndu-se astfel asumarea unor atribute de suveranitate.

După Unirea Principatelor, chiar și marile puteri au început să negocieze cu noul stat în vederea încheierii de convenții. Astfel, în anul 1865, Austria încheie o convenție telegrafică cu Principatele Unite și tot în acest an Principatele aderă la convenția telegrafică de la Paris, evidențiindu-se în acest mod calitatea de subiect internațional a statului român alături de statele suverane. Prin acțiunile ei, diplomația românească urmărea să-și ducă propria sa politică și în relațiile economice internaționale, procedînd în anul 1875 la încheierea cu Austro-Ungaria, la Viena, a unei convenții comerciale și de navigație pe timp de 10 ani, convenție încheiată cînd România se mai găsea încă sub suzeranitatea Porții. Acestea dovedesc clar că România, trecînd peste interdicțiile stipulate de clauzele convenției de la Paris (1858) și înfruntînd cu demnitate protestele Porții, își diversifica și consolida relațiile externe în vederea obținerii independenței, care avea să fie cîștigată pe cîmpul de luptă în 1877–1878.

Tratatul de la Paris (1856) nu rezolvase problema popoarelor creștine din Balcani, subjugate de Imperiul otoman, și ele nu așteptau decît momentul favorabil pentru a se manifesta în forme violente. În vara anului 1875 izbucnesc răscoale în Bosnia și Herzegovina, iar în aprilie 1876 răscoala bulgarilor (organizată pe teritoriul român, la Giurgiu), redeschizîndu-se astfel Chestiunea orientală și creîndu-se condițiile favorabile care au dus la cucerirea independenței de stat a României. În aprilie 1876 s-a format la București guvernul numit al Coa-

liției de la Mazar-Pașa, condus de Manolache Costachi Epureanu, în care intrau Ion Brătianu, M. Kogălniceanu etc. În Balcani urmă înfrîngerea și cumplita masacrare a bulgarilor de sălbăticia turcească. Fu exterminat apoi și detașamentul bulgar plecat din Giurgiu și condus de Hristo Botev. La 18 iunie stil vechi [1] 1876, Serbia declară război Turciei lui Abdul Hamid II, urmată de Muntenegru. România, lipsită de armament și bîntuită de o gravă criză economică, nu era în stare să intre în război alături de sîrbi și muntenegreni, guvernul român declarînd necesitatea neutralității țării potrivit tratatelor și poziției geografice. România nu participa la război, dar admitea în mod tacit înrolarea de voluntari bulgari pe teritoriul său.

Încă la 16 iunie s.v., Kogălniceanu înaintă un memoriu Porții, cuprinzînd revendicările României, în schimbul păstrării neutralității. Memoriul cuprindea șapte puncte : **1.** Recunoașterea individualității statului român și a numelui de România ; **2.** admiterea agentului ei diplomatic la Poartă ca membru al corpului diplomatic ; **3.** asimilarea supușilor români din Turcia situației celorlalți supuși străini și recunoașterea dreptului lor de judecată de către agenții diplomatici români ; **4.** inviolabilitatea teritoriului român în insulele Dunării și în Deltă ; **5.** încheierea cu Imperiul otoman de convenții comerciale, poștale, telegrafice și de extrădare ; **6.** recunoașterea pașaportului român ; **7.** fixarea granței între România și Turcia la gurile Dunării, pe thalwegul brațului principal al fluviului. Din toate, nu s-a admis decît neutralizarea Dunării de la gura Timocului la Vîrciorova, fiindcă războiul turco-sîrb primejduia navigația vaselor statelor neutre pe Dunăre, în special a Austro-Ungariei. Puterile garante au primit cu răceală sau ostilitate revendicările României, observînd în ele o deghizată cerere de independență. Rusia și Austro-Ungaria au căutat o soluție comună. La 26 iunie s.v. 1876, împărații celor două state s-au întîlnit la Reichstadt, în Boemia, unde în baza unui acord verbal s-a stabilit ca în cazul prăbușirii Turciei, Rusia să reintre în hotarele dinainte de 1856, Austro-Ungaria să ia o parte din Bosnia și Herzegovina, Serbia și Muntenegru să-și mărească teritoriile în dauna Turciei, iar Bulgaria de la nord de Balcani să devină autonomă. În lunile iulie-septembrie 1876 turcii au înfrînt oastea Serbiei. Era clar că se va ajunge la un război ruso-turc cu neutralitatea Austro-Ungariei. Presată de Rusia, Turcia încheie cu Serbia un armistițiu la 21 octombrie s.v. În țară, în iulie 1876, președintele consiliului de miniștri, Epureanu, fusese înlocuit cu Ion Brătianu, la Externe, în locul lui Kogălniceanu, venind N. Ionescu, total incapabil și neutralist. La sfîrșitul lui septembrie 1876, România, neliniștită, concentrase patru divizii cu rezervele lor, pretextînd manevre de toamnă. La sfîrșitul lui septembrie, o delegație guvernamentală română condusă de I. C. Brătianu s-a deplasat la Livadia în Crimeea pentru a stabili o înțelegere privind eventuala trecere a trupelor rusești pe teritoriul României în drum spre Turcia. Cancelarul rus Gorceacov înțelegea să se facă o convenție militară și nu „politică", Rusia neconsimțind să recunoască România ca Stat de sine stătător. La 9 noiembrie s.v., Camera României vota un credit de 4.000.000 lei pentru armament, iar a doua zi se creează 8 regimente pe lîngă cele 8 existente, cele 16 regimente formînd patru divizii. La 4 martie s.v. 1877 se vor mai înființa încă două regimente de artilerie.

Între timp, la 11 decembrie s.v. 1876, sultanul — îndemnat de primul ministru al Angliei — promulgase o constituție turcă, care tindea să creeze un singur stat indivizibil, prin care se acorda sultanului dreptul de a da investitura șefilor provinciilor privilegiate. În art. 7, domnitorul României era calificat de „șef al unei provincii privilegiate". Constituția turcă a provocat mare nemulțumire în România, mai ales printre partizanii neutralității, care aveau iluzia că țara e independentă. Poporul voia să facă la București, pe Calea Mogoșoaiei, o demonstrație antiotomană, dar guvernul a oprit-o. Ministrul de externe Ionescu a trimis o notă de protest, susținînd fără temei că România era un stat suveran. La 22 și 23 decembrie s.v., Camera și Senatul votau cîte o moțiune care considera suveranitatea României ca o realitate. În Cameră, I. Brătianu atacă cu vigoare și îndreptățire pe neutraliști, declarînd : „Să nu așteptăm ajutor de la nimeni. Experiența trecutului ne dovedește că drepturile cuiva nu se respectă și nu găsesc apărători la străini decît acela care le are și în contra căruia se fac încălcări, este un om care are conștiința datoriei sale și e capabil să facă sacrificii pentru a se apăra". La 31 martie s.v. 1877, Stuart, consulul rus la București, ceru insistent semnarea convenției militare cu Rusia. La 6 aprilie s.v. guvernul român a hotărît mobilizarea generală, iar N. Ionescu, neutralist încăpățînat și opus convenției, s-a retras anterior cu cîteva zile de la externe, fiind înlocuit cu M. Kogălniceanu, care aproba semnarea convenției, dar era împotriva alianței politice și cooperării militare cu Rusia. Și marele duce Nicolae nu era pentru un tratat politic, ci pentru o convenție militară. La 4 aprilie s.v. 1877, M. Kogălniceanu din partea României și baronul Stuart din partea Rusiei semnau la București convenția româno-rusă privind trecerea trupelor rusești prin România. Guvernul rus se obliga să plătească transportul și orice alte cheltuieli „și a menține și apăra integritatea actuală a României".

[1] Am menținut numai stilul vechi (iulian), pentru aflarea celui nou (gregorian) urmează să se adauge, pentru sec. XIX, încă 12 zile.

În acest stadiu se aflau lucrurile cînd a intervenit războiul. După ce Rusia a declarat război Porții otomane la 12 aprilie s.v. și Parlamentul României a aprobat convenția, turcii au început bombardarea orașelor de pe malul românesc al Dunării, la 21 aprilie Brăila, unde sosiseră oști ruse, la 26 aprilie Calafat, Bechet, Oltenița și Călărași. Artileria română a răspuns cu tunul din Calafat bombardînd Vidinul. Această stare de război a produs un curent puternic pentru proclamarea independenței printre parlamentari. Primul ministru declara : „Națiunea română este ea oare o societate anonimă, privilegiată de cele 7 puteri, ca atunci cînd privilegiul s-ar ridica /.../ existența ei să fie periclitată ?". Și continua : „Ființa noastră trebuie să o căutăm în bărbăția noastră". Printr-o moțiune din 29 aprilie Camera aprobă atitudinea guvernului și „recunoaște starea de război ce este creată României prin însuși guvernul otoman". O moțiune similară votează și Senatul. Prin acestea se deschisese calea proclamării independenței. În urma unei interpelări în Cameră, la 9 mai s.v. 1877, prin care se cerea grăbirea proclamării independenței, s-a votat următoarea moțiune : „Camera (avînd președinte pe C. A. Rosetti) ia act că rezbelul între România și Turcia, că ruperea legăturilor noastre cu Poarta și independența absolută a României au primit consacrarea lor oficială". Aceasta era prima etapă a luptei pentru cucerirea suveranității statului. Schimbarea situației României față de Poartă, trecerea de la starea de vasalitate la aceea de suveranitate deplină implica însă aprobarea marilor puteri. La 22 mai s.v., Kogălniceanu trimitea agenților români în străinătate o notă, prin care ruga marile puteri să dea măcar o „adeziune prealabilă" față de proclamarea independenței, dar acestea s-au dovedit în majoritate potrivnice votului de independență a țării, mai ales Turcia și Anglia. Nici Rusia n-a dat un semn de aprobare. În asemenea condiții, singura cale posibilă pentru scuturarea dominației otomane era participarea României la război alături de Rusia. Ultimul cuvînt l-a avut poporul român care avea să hotărască pe cîmpul de luptă independența patriei sale. Dar guvernele anterioare nu se preocupaseră de pregătirea armatei române pentru război, aceasta fiind lipsită de armament, echipament și intendență. Finanțele țării nu puteau găsi fondurile și chiar dacă le-ar fi putut găsi, armamentul cu greu putea fi adus în țară, Austro-Ungaria opunîndu-se înarmării României. Totuși armata noastră a putut fi pusă pe picior de război, datorită contribuțiilor voluntare ale maselor largi populare, împrumutului de 4 milioane lei acordat de Rusia și îmbunătățirii situației economice după venirea armatei ruse în țară. La 11 mai s.v., Camera a anulat 914.000 lei, darea către Poartă, trecînd-o în bugetul Ministerului de război.

Cele mai multe alimente s-au procurat prin rechiziții, dar aprovizionarea armatei a fost deficitară din cauza lipsei mijloacelor de transport. În general, masele populare au suportat povara războiului și au plecat la luptă cu avînt, dînd pilde mișcătoare de eroism. Importante colecte s-au făcut și în Transilvania.

După mobilizarea armatei, patru divizii românești aveau sarcina opririi turcilor de a invada teritoriul României, două plasate pe linia Dunării în Oltenia, iar două în Muntenia. La sfîrșitul lunii mai 1877 și diviziile din Muntenia trec în Oltenia pentru presarea turcilor din Nicopole, căci linia de la Olt la Mare era apărată de ruși. Pentru trecerea Dunării și asigurarea înaintării armatei ruse pe direcția Sofia, Adrianopol, Constantinopol, trebuia distrusă flota turcă de pe Dunăre. Flota rusă ajutată și de 4 vase românești distruge un monitor turc ce urmărea să bombardeze Brăila, al doilea monitor turc este distrus în brațul Măcinului, la 12 mai s.v., un rol important avîndu-l maiorul Murgescu. Treptat, flota turcă e distrusă și armata rusă începu trecerea Dunării în noaptea de 14 spre 15 iunie pe la Zimnicea, bateriile românești bombardînd țărmul bulgăresc de la Calafat la Olt. După trecerea Dunării, rușii cuceresc fulgerător la 25 iunie s.v. Tîrnovo, la 7 iulie pasul Șipca, ajungînd la 14 iulie s.v. la Stara Zagora. După cucerirea de către ruși, la 4 iulie s.v., a cetății Nicopole, și cu ajutorul bateriilor românești, trupele rusești au atacat Plevna la 8 iulie, dar au fost respinse de superioritatea numerică a turcilor, aici retrăgîndu-se din Vidin Osman pașa cu 30.000 de soldați. Cînd s-a cerut de generalul rus Krüdener ca parte din divizia IV românească să ia în primire cetatea Nicopole și prizonierii turci de aici, comandantul armatei noastre n-a acceptat, neexistînd „o învoială specială pentru cooperarea armatelor rusă și română". Marele duce Nicolae dorise de la început această colaborare, dar s-au opus țarul și diplomația rusă, care subapreciind valoarea numerică și combativă a armatei turcești, bine înzestrată cu armament modern englez și german — scontau pe o rapidă victorie a armatei ruse. Însă Osman pașa, cu calități de mare strateg, întărise puternic Plevna și amenința cu un dezastru armatele rusă și română. Față de gravitatea situației, marele duce Nicolae arătînd domnitorului român că „turcii ne prăpădesc", îi ceru „trecerea Dunării pe care dorește a o face între Jiu și Corabia". În urma apelului, o brigadă de infanterie și alta de cavalerie trec Dunărea pe la Corabia, la 16 iulie s.v. Fiindcă la Plevna situația devenea tot mai critică, la 19 iulie s.v. marele duce interveni pe lîngă comandantul armatei noastre ca întreaga oștire română să intre în luptă. În zilele următoare trece Dunărea restul diviziei IV, iar între 12-16 august s.v. trece

pe la Tr. Măgurele și Corabia și divizia III. La 16 august, la cartierul general rus, față fiind și domnitorul Carol, se stabilește cooperarea militară româno-rusă împotriva Plevnei, convenindu-se ca cele două armate să fie puse sub comanda lui Carol.

Armata de operație condusă de generalul Al. Cernat, compusă din 30.000 de oameni (diviziile III-IV) și 108 tunuri urma să lupte la Plevna, iar diviziile I și II, conduse de generalul G. Lupu, aveau să apere Calafatul și tot malul stîng oltean. Armata română de operații ia poziții de luptă în fața puternicelor poziții turcești : Griviția și Ienir-Bair și dă un prim atac infructuos la Griviția (27 aug. s.v.). Comandamentul ruso-român, necunoscînd complet întăriturile din jurul Plevnei, hotărî să se dea a treia luptă pentru cucerirea Plevnei, la 30 august s.v., ziua onomastică a țarului Alexandru. Plevna avea un puternic sistem de apărare, format din 14 redute fortificate, dintre ele cele mai importante erau două redute de la Griviția, dar pe hărțile noastre era indicată din nefericire numai una. Trupele române aveau misiunea să cucerească Griviția (socotită una), apoi să pătrundă în Plevna pe la nord.

La 30 august s.v., pe o vreme de ceață și ploioasă, 8 batalioane din divizia III atacă cu elan Griviția. Li se spusese că reduta era la 400 m., dar ele străbat 1000 m. și dau peste o vale abruptă (ostașii noștri i-au zis „Valea Plîngerii", gîndindu-se la pierderile suferite !), largă de 500 m. Turcii din redută deschid un foc ucigător, ai noștri cu rîndurile rărite înaintează totuși vijelios, aproape de redută se prăbușește eroic maiorul G. Șonțu, apoi la 20 m. de redută cade eroic căpitanul Valter Mărăcineanu ; tocmai cînd ajunseseră la șanțurile redutei ,batalioanele au fost nevoite să se retragă. În aceeași zi, 30 august, a atacat din altă direcție și divizia IV ; atunci s-a observat că erau două redute. Griviția 1, atacată de divizia III, și la 400 de m., Griviția 2. După al patrulea atac trupele diviziei IV reușesc să cucerească Griviția 1, „care domina toate pozițiile fortificate ale turcilor". Aici, soldatul Grigore Ion din Mălăiești-Prahova cucerește un steag turcesc. S-au remarcat lt. colonel Voinescu, maiorul Al. Candiano-Popescu, căpitan Moise Grozea. Într-un al doilea atac dat împotriva Griviței 2 a căzut eroic și sublocotenent D. Lemnea. Cucerirea redutei Griviția 1 a fost crunt plătită de armata română cu 753 de morți și 1182 de răniți. Această jertfă, afirmă N. Iorga, „însemna consolidarea morală a statului român". Insuccesul bătăliei a treia de la Plevna se datorește mai multor motive, unul principal fiind acela că atacul de bază s-a dat asupra părții celei mai tari a poziției inamicului. Soldații români și ruși au dat dovadă însă de un erosim fără margini.

Marile pierderi suferite în atacările de la 30 august au făcut ca comandamentul suprem să înțeleagă că Plevna nu putea fi cucerită decît printr-o completă încercuire, care s-a realizat pînă la sfîrșitul lunii octombrie 1877. După blocare, trupele române înaintează spre nord-vest și ocupă fortăreața Opanez (28 nov. s.v.). Pentru ca încercuirea Plevnei să ducă la o capitulare necondiționată trebuiau cucerite și unele fortificații exterioare ca Rahova și Vidin. Un detașament de 5 000 de români și 1 200 de ruși dă atacul Rahovei la 7 noiembrie s.v., cînd cad mulți români, printre care și maiorul D. Giurescu. La 9 noiembrie, turcii încearcă să fugă din cetatea spre vest, dar dorobanții români conduși de căpitanul Merișescu îi distrug, cetatea rămînînd sub stăpînirea oastei române, care număra și trupele generalului Lupu, venite din nordul Dunării. Lipsa de provizii și muniții făcea iminentă capitularea Plevnei. Încercarea lui Osman pașa de a sparge blocada la 28 noiembrie s.v. a eșuat. Trupele române intrînd în Plevna l-au găsit pe Osman într-o casă rănit la picior. Aici vine colonelul român Cerchez, apoi generalul rus Ganețki, care îi ridică sabia lui Osman pașa. Au fost luați prizonieri la Plevna de armatele ruso-române 45.000 de turci. Marele duce Nicolae recunoștea că strălucitele rezultate cîștigate înaintea Plevnei „sînt datorate în mare parte cooperației vitezei oștiri românești". La 29 decembrie s.v. 1877, trupele române taie legăturile turcilor din Vidin cu fortăreața vestică, Belogragic, iar la 12 ianuarie s.v. 1878, după o sîngeroasă luptă la baionetă, ocupă satul Smîrdan cu puternice fortificații care protejau Vidinul. În luptele de la Smîrdan s-au remarcat ofițerii Teleman, Ulescu și Stoilov. Sînt cucerite apoi toate localitățile din jurul Vidinului, la 18 ianuarie începîndu-se un puternic bombardament asupra Vidinului, oprit la 23 ianuarie, cînd s-a aflat de încheierea armistițiului dintre beligeranți (18 ianuarie s.v. 1878). La 12 februarie, s.v. trupele române ocupă Vidinul, potrivit armistițiului, pînă la 25 martie.

Cu cucerirea Adrianopolului de către ruși în ianuarie 1878 a luat sfîrșit războiul ruso-româno-turc, încheindu-se tratatul de pace între Rusia și Turcia la 19 februarie s.v. 1878, la San Stefano. El prevedea independența României, Serbiei, Muntenegrului și crearea unui mare principat autonom al Bulgariei întinzîndu-se pînă la Marea Egee. Turcia ceda Rusiei Dobrogea, pe care aceasta o dădea în schimb României, pentru „partea Basarabiei detașată la 1856". Anglia și Austro-Ungaria au protestat împotriva prevederilor de la San Stefano, făcînd mari pregătiri militare și cerînd un congres al marilor puteri, care să modifice tratatul. Rusia — neconvenindu-i să pornească un nou război, a acceptat convocarea congresului. Acesta a început la 1 iunie s.v. la Berlin. La 19 iunie, Ion Brătianu și M. Kogălniceanu, delegații României au fost admiși numai de a-și citi

memoriul. La 1 iulie s.v. 1878, lucrările congresului s-au încheiat, prin care Bosnia și Herzegovina erau date în administrarea Austro-Ungariei, insula Cipru revenea Angliei, iar principatul autonom al Bulgariei era simțitor micșorat. S-a recunoscut independența Serbiei și Muntenegrului, cu adăugiri teritoriale. Cu privire la România i se recunoștea independența, însă condiționată de reincorporarea la Rusia a celor trei județe din sudul Basarabiei, în schimbul cărora i se dădeau delta Dunării cu insula Șerpilor și Dobrogea.

Participarea României la războiul din 1877–1878 a adus țării independența de stat, ca și creșterea prestigiului său pe plan internațional. Dar indepedența României trebuia recunoscută oficial și de fiecare putere în parte. Rusia, Austro-Ungaria și Turcia au recunoscut-o imediat după congres, Italia în 1879, iar Franța, Anglia și Germania abia în 1880.

Jertfele de sînge făcute de poporul român în războiul din 1877–1878 i-au adus României independența, calitatea de stat suveran stăpîn deplin pe destinele sale.

LITERATURA RĂZBOIULUI DE INDEPENDENȚĂ, factor important de educație patriotică și estetică a elevilor

Prof. VALERIU C. NEȘTIAN

Aspirația spre unitate și independență națională a reprezentat una dintre dominantele permanente ale culturii și literaturii române. Strîns legată de istoria neamului, de evenimentele care îi individualizează existența, activitatea spirituală românească este ea însăși istorie, concretizare în imagini, gînduri și atitudini a setei de descătușare națională și socială a poporului nostru, ilustrare a îndelungatelor eforturi eroice întreprinse în direcția aceasta. Toți marii noștri scriitori au contribuit cu scrisul și cu fapta la realizarea deziderateloor majore ale vremii lor. Lecțiile de limba și literatura română se cer, ca atare, concepute și orientate astfel, încît să scoată în lumină — sub emblema esteticului, evident — fondul patriotic al culturii și artei românești, sensul evoluției literaturii noastre pe linia istoriei naționale, caracterul ei angajat, militant.

În acest context, prin studierea literaturii acestei **teme fundamentale** care este independența, ca permanență a spiritualității românești, ca „sumă a vieții noastre istorice", cum scria memorabil Mihai Eminescu, educația revoluționară a tinerei generații dobîndește un plus de accente, capabile să facă din ea o cale principală de formare a elevilor în spirit patriotic și de cultivare a gustului estetic. Nu este o simplă chestiune de dozare, ci o problemă de orientare și înțelegere. Corecturile necesare în organizarea și desfășurarea acestor lecții presupun, totodată, lichidarea rutinei, a formalismului, ca și renunțarea la erudiția seacă și la disecția sterilă a expresiei literare. **Esența metodică** a unei atari operații se reazemă pe **înțelegerea de către elevi a actualității scriitorilor și operelor** în discuție, care rezidă în continua lor deschidere, în capacitatea acestora de a oferi noilor generații motive inedite de admirație pentru ele. Adevăratele valori ale literaturii independenței trebuie prezentate în așa manieră, încît ele să nu apară niște simple documente de epocă, înghețate, încremenite în definiții și formule didactice, măcar pentru faptul că una din dimensiunile lor este vizionarismul. Ele trebuie receptate ca valori eterne, deoarece spun fiecărui cititor ceva nou și fiecare dintre noi, cititorii, ne lăsăm fascinați de altceva, de o altă

latură a edificiului lor. Valorile reprezentative ale literaturii independenței prevăzute de programele școlare trebuie să-i invite necontenit pe elevi la interpretări, la comentarii din noi perspective estetice, perspective care sînt ale ideologiei noastre, prin aceasta luminîndu-li-se eternitatea. A răspunde la o asemenea obligație ca profesor, e o dovadă de maturitate profesională și un semn al angajării civice și politice a dascălului de română.

Nu este suficient, așadar, ca operele literare ce exprimă la un superior nivel artistic idealul unității și independenței naționale să fie citite corect de către elevi, ci e imperios necesar să se deschidă noi porți de intrare în universul lor. Numai în acest mod tinerii îi pot simți pe clasici și pe moderni contemporani lor, sporindu-li-se forța de atracție, reverberînd în conștiința elevilor tulburătoarea, exemplara lor lecție, mereu actuală, de frumos, de umanism, de patriotism.

În spațiul activității didactice, analiza critică aplicată operelor respective este dimensionată de un mod just de înțelegere a relației **fapt istoric-literatură.** Este de remarcat, în această privință, că problematica respectivă ne invită la o parcurgere a textelor consacrate **ideii de independență,** cuprinzînd, alături de literatura inspirată nemijlocit de actul istoric de la 1877, și tradițiile literare ale ideii de independență națională, ca și numeroase ecouri peste decenii, pînă la semnificații contemporane zilelor noastre. Profesorul poate valorifica în munca de la catedră condiția patetică a unei astfel de teme de meditație în comentarii (dezbateri) care să urmărească o cuprindere integratoare atît în perspectiva numărului de ecouri literare, cît și din aceea a valorii lor literare [1]. Căci literatura războiului de independență nu înseamnă doar poeziile lui Alecsandri și Coșbuc, romanul **În război** de Duiliu Zamfirescu, povestirile lui Mihail Sadoveanu și schițele lui Emil Gîrleanu.

Astfel, la studiul cronicarilor insistăm asupra ideii comunității de origine, teritoriu, limbă și destin a tuturor românilor, pe care Grigore Ureche, Miron Costin, Constantin Cantacuzino-Stolnicul, Ion Neculce o întăreau în sinteze cuprinzătoare de mare înțelepciune și valoare programatică, dar și asupra elogiului pe care aceștia îl aduceau cu mîndrie faptelor de arme sau inițiativelor politice, înfăptuite **sub semnul voinței de neatîrnare,** ale lui Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, ale Basarabilor, Brîncovenilor etc. Elevii „văd" în scrierile cronicarilor un adevărat testament de simțire și responsabilitate patriotică. Nu putem iniția discuția asupra pașoptismului literar fără a sublinia (bazat pe texte corespunzătoare din Heliade Rădulescu, Bălcescu, Bolliac, Barit) **ideea literaturii ca act politic,** idee afirmată cu vigoare de scriitorii epocii, și a argumenta (cu citate din Bălcescu, Alecu Russo, Kogălniceanu) concepția plină de consecințe practice, potrivit căreia libertatea internă nu poate exista fără libertate externă, concepție apărată cu atîta ardoare de scriitorii noștri [2]. Lupta pentru unire se înfățișează astfel elevilor ca un mijloc indispensabil al obținerii independenței. Asemenea preocupări au darul să dinamizeze în sens patriotic voința și acțiunea tinerilor.

Interpretarea corectă a literaturii independenței văzută din perspectiva actualității, ca o încununare a unor nobile și clarvăzătoare inițiative anterioare, înlesnește examenul analitic al operelor închinate războiului de independență prevăzute de programa școlară. Ele înseamnă pentru elevi împlinirea deplină a aspirațiilor dintotdeauna ale unei întregi culturi, fructul activității unor scriitori-cetățeni ce transpun în creațiile lor ecoul entuziasmului popular manifestat în acest moment de mare importanță națională, dar mai ales satisfacția participării lor nemijlocite la realizarea lui.

Metodologia lecțiilor consacrate poeziilor lui Vasile Alecsandri — **Sergentul** sau **Peneș Curcanul** — are ca premisă imperisabilul **model de literatură angajată** a poetului care a oglindit cu putere și autenticitate uriașa încordare a poporului român. Conversația euristică scoate în lumină simplitatea, vitejia și patriotismul poporului, umorul său neabătut, în fața căruia moartea însăși își pierde puterea de înspăimîntare. Studiindu-se instrumentul poetic, se remarcă faptul că, stăpîn deplin pe resursele limbii și ale poeziei, Alecsandri compune în **Ostașii noștri** un vers muzical și accesibil, așa cum pretinde o poezie intens cetățenească și agitatorică, funcțional inserat contextului. În acest ciclu bardul de la Mircești se ilustrează ca poet al vitejiei, al bărbăției militare românești, ca rapsod al unui cavalerism autohton. Sprijinit pe citate, profesorul ilustrează observația lui G. Călinescu: „Ca material didactic, poeziile din Ostașii noștri sînt excelente prin definirea fără complicații a sentimentului de vitejie și prin narația inteligibilă a luptei" [3].

Dealtminteri, în clasele liceale, discuțiile cu elevii, întemeiate pe respectul adevărului, vor releva faptul că trebuința participării imediate a scriitorilor și cărturarilor la rezolvarea marilor probleme politico-sociale ale vremii nu a îngăduit întotdeauna răgazul necesar înfăptuirii unor opere în care cerințele artistice să fie integral respectate. În acea perioadă interesa, în primul rînd, **ceea ce se spune** și mai puțin **cum se spune.**

[1] TEODOR VÎRGOLICI, *Ecouri literare ale cuceririi independenței naționale*, Ed. Eminescu, Buc., 1976, 301 p.

[2] AL. HANȚĂ, *Ideea de patrie în literatura română*, Ed. Minerva, Buc., 1976, p. 76—106.

[3] G. CĂLINESCU, *Vasile Alecsandri*, Ed. tineretului, Buc., 1965, p. 81.

Eticul prevala esteticul. De aici explicația împrejurării că genurile și speciile literare erau subordonate mesajului. Aceste lămuriri sînt necesare pentru o bună educație estetică a elevilor.

„Ilustrarea" mesajului trebuie completată cu realizări din pictură (N. Grigorescu, Gh. D. Mirea, Carol Popp de Szathmary), din muzică, teatru, cinematografie, pe această temă.

Dacă menționarea (recomandări de lectură sau subiecte pentru ședințele cercului literar) celebrei poezii **Pui de lei** de Ioan Nenițescu ori a poeziilor lui Al. Macedonski închinate evenimentului **(Vînt de primăvară, Plevna, Armatei române, Stegarul)** ni se pare oportună, apoi preocuparea lui Eminescu în această direcție merită a fi subliniată elevilor. La lecția care prezintă viața și activitatea poetului (anul II de liceu) profesorul e dator, măcar în cîteva fraze (întărite cu fragmente reprezentative), să atragă atenția elevilor asupra amplelor analize făcute de cel mai mare poet al românilor, în ziarul „Timpul", asupra cauzelor istorice și contemporane care au generat războiul de independență, cu insistența de a releva eroismul și înaltul patriotism al țăranului român, devenit ostaș, pus în antiteză cu indiferența „păturilor suprapuse" și cu unele manifestări patriotarde ale demagogiei politicianiste. În acest fel, elevii sesizează și distincția ce trebuie făcută între adevăratul sentiment al dragostei de neam și țară și „patriotismul" de paradă, demagogic și paralizant.

Ceea ce conferă literaturii independenței o pondere mare în rolul educativ este faptul că în centrul ei se află numeroase **personaje memorabile,** a căror atitudine patriotică constituie modele demne de urmat. Caracterizarea lor, efectuată cu subtilitate și sensibilitate, devine o pîrghie puternică în formarea profilului moral-spiritual al elevilor. Calea principală pe care acționează puterea de înrîurire a literaturii patriotice constă în sensibilizarea prin intermediul forțe de sugestie o limbajului artistic. Dacă **Sergentul** ori **O scrisoare de la Muselim Selo** a izbutit — cu ajutorul profesorului — să producă la elevi o stare sufletească deosebită, poezia respectivă a strecurat în minte, atitudine și conduită, sensuri, învățăminte și valențe umane nobile, iar lecția de literatură cu acest subiect și-a atins menirea. În cazul nostru (al disciplinei noastre), nu urmărim în primul rînd însușirea de cunoștințe, iar opera literară nu o putem rezuma la rolul unui material auxiliar, ilustrativ. De fapt, receptarea estetică asimilează într-o sinteză superioară și specifică valori spirituale realizate prin procesul educației intelectuale și morale.

Cum reușim deci să determinăm la elevi trăirea emoțional-reflexivă a universului poeziei lui G. Coșbuc **O scrisoare de la Muselim Selo ?** Pentru formarea unor atitudini patriotice și etice pozitive, la analiza acestei poezii elevii sînt antrenați în dscutarea și trăirea căilor prin care se descoperă mesajul, adică imaginile artistice, limbajul poetic, substanța de idei, simbolul din finalul poeziei. Utilizînd metoda descoperirii, prin procesul lent al inducerii afectiv-reflexive personale, elevii **cunosc, înțeleg** și **interiorizează** caracterul patriotic al poeziei, apoi transformă valorile etice în convingeri, atitudini și comportamente. Emotivitatea este produsă de modul în care eroul poeziei își dezvăluie sufletul, înainte de a fi înghițit de întuneric. Mișcătoare este pentru elevi naivitatea cu care Ion, bînd paharul morții, are totuși iluzia vieții și a întoarcerii în sînul familiei. Dorul imens de viață, unit cu grija delicată de a nu-i întrista pe ai săi, adaugă un fior poeziei. Toate acestea creează la elevi o anume stare sufletească capabilă să le influențeze conduita. Temperatura pasională conținută în această poezie are darul să-i facă să cinstească, spontan, sincer, eroismul unui ostaș care și-a jertfit viața pentru cucerirea independenței de stat a României.

Verificarea și evaluarea pregătirii elevilor trebuie, de aceea, să îndeplinească certe funcții educative și sociale, în legătură inseparabilă cu particularitățile de vîrstă ale elevilor și cu dezvoltarea posibilităților lor afectiv-intelective. E nevoie, ca atare, să urmărim cu precădere, disponibilitățile afective ale tinerilor, posibilitățile lor de exprimare, spiritul critic, nivelul conștiinței și atitudinile activizate pe parcursul analizei operei literare, într-un cuvînt, virtuțile moral-politice cultivate la elevi pe baza studiului limbii și literaturii române. Altfel spus, profesorul va avea în vedere nu numai comentarea, memorarea, recitarea etc., ci și evoluția conduitei generale a elevului, în care sînt exprimate sentimente, fapte și atitudini umane dobîndite prin actul receptării estetice. Ceea ce presupune, din partea profesorului, o bună cunoaștere a elevilor săi.

În fine, pentru conturarea semnificațiilor morale și estetice cuprinse în ideea de independență în literatură — cu respectul profilurilor valorice — fie într-o lucrare de sinteză, fie în cadrul studierii literaturii actuale (în ultimul an de liceu), fie în ambianța unei dezbateri de la cercul literar, se cer comentate succint și numeroase alte rezonanțe ale războiului pentru neatîrnare, pînă la autorii de astăzi : Al. Andrițoiu, Ion Brad, Geo Bogza.

Reliefarea calităților acestei literaturi ține, de asemenea, și de măiestria pedagogică, de documentarea și de pregătirea profesională. Numai asfel iubirea de neam și țară, atașamentul neclintit față de glia străbună, încrederea nesovăielnică în virtuțile poporului, setea nestinsă de libertate, independență și suveranitate — întîlnite în literatura independenței — pot ține vie conștiința elevilor, căreia îi dau ideal și măreție.

Contribuția cadrelor didactice, a elevilor și studenților din Transilvania la războiul de independență (1877–1878)

Dr. GH. NEAMȚU, A. FĂRCAȘ

În procesul amplu și complex de constituire a României moderne, războiul de independență ocupă un loc deosebit atît prin consecințele lui imediate pentru țară, cît și prin răsunetul și urmările pe care le-a avut în viața și lupta românilor din Transilvania, Banat și Bucovina. Pregătită de-a lungul multor secole de frămîntări sociale, cucerirea independenței ne apare ca una din acele lucrări ale istoriei noastre naționale la care, într-un fel sau altul, a participat întregul popor.

Documentele vremii, rapoarte, corespondente, știri apărute în presă etc. cu privire la războiul de independență — impun constatarea că angajarea României în acțiunea eroică de a-și dobîndi neatîrnarea și suveranitatea deplină pe calea armelor a cunoscut o impresionantă solidaritate în rîndul românilor din Transilvania, Banat și Bucovina, cu toate împrejurările vitrege în care se aflau aceștia. Analiza formelor concrete ale solidarității generale a populației dezvăluie că peste tot se manifesta un patriotism avîntat, real și că în acțiunile întreprinse cadrele didactice și tineretul studios — elevi, studenți — au adus o contribuție de preț.

Lăsînd la o parte divergențele dintre partizanii activismului și cei ai pasivismului privind atitudinea românilor transilvăneni față de Dieta budapestană, în preajma evenimentelor din România, aceștia se prezintă deplin solidari în exprimarea poziției lor față de România și de politica ei. O probă concludentă, în acest sens, o constituie, printre altele, și articolul de fond din numărul 24 al „Gazetei Transilvaniei" din 27.III/8.IV.1877, semnat de Iacob Mureșan nu cu mult înaintea proclamării independenței României. Reafirmînd public, nedisimulat, gîndul românilor transilvăneni de „a se uni cu Țara", clar exprimat încă la '48 de către „libera națiune română", pe Cîmpia libertății, cum informează Bălcescu, el scrie că poporul român „conștiu de sine, de forțele și vitalitatea sa, va năzui să ajungă și acel moment în care să poată serba și marea sărbătoare a reconstituirii, a unității sale". Iar în momentul în care se proclamă independența României, în **Cartea VI** din colecția **Cărțile săteanului român,** curs II, editate de Nicolae F. Negruțiu (Gherla), se spune: „Ziua de 9/21 mai 1877 va fi scrisă cu litere de aur în istoria românismului pururea mare și învingător, căci în această zi (lunea) **Dieta** și **Senatul** României — cu un suflet și cu o voință, cu un cuget și cu una inimă — au proclamat România de **Stat independent,** împărăție neatîrnătorie (împărăție este înțeles aici cu sens de domnie, stăpînire suverană — n.n.). Și prin aceasta rupîndu-se legăturile subscrise cu lacrimi de sînge prin Domnii români Mircea și Bogdan — cu păgînii Baiazid și Soliman I — **Poporul român s-a făcut domn peste viața și soarta sa".** ....„Și noi, — se spune, în continuare — împărtășindu-ne din bucuria care a făcut să salte România întreagă la **Proclamarea independenței** (neatîrnarea ei) să cîntăm împreună cu... Gr. Bengescu: — Calcă române, plin de mîndrie / Ridică-ți fruntea sus, nesfiit! / Căci sub picioare oarba trufie / A păgînimei, tu ai zdrobit! // Fala străbună iarăși învie, / În fiecare piept de român / Căci dînsu-n suflet și-a scris să fie / Liber și-n țara-i singur stăpîn! //" — ... (**Marșul anului 1877** — Dedicat armatei române, 13/24 iunie 1877, Budapesta).

Nu încape îndoială că un asemenea eveniment pentru românii transilvăneni reprezenta însăși materializarea unuia din

acele jaloane ce se înscriu cu puterea de convingere a faptelor pe traseul năzuințelor multiseculare ce întruchipau speranța multor generații: **neatîrnarea deplină,** iar mai apoi, **constituirea statului național unitar român.**

O suită de articole printre care citäm: **Independența statului român** [1], **Epistolă respectuoasă către femeile noastre** [2], **Apel filantropic** [3] etc. aduc în fața românilor transilvăneni problema însemnătății capitale a independenței României, îndemnînd populația la sprijinirea neîntîrziată a ostașilor români, a eforturilor României.

Zădărnicirea de către guvernul maghiar a inițiativei transilvănenilor de a constitui **Comitete de acțiune** pentru colectarea de bani și materiale în vederea ajutorării ostașilor răniți determină adoptarea altor forme. Astfel sînt inițiate colecte de către persoane particulare, care apoi expediază ajutoarele Crucii roșii române la București. Urmărirea atentă a publicațiilor românești ale vremii relevă că în fruntea acestor acțiuni se situau cadrele didactice, studenții și elevii și că ele cuprindeau practic întreg teritoriul Transilvaniei, Banatul și Bucovina.

Sînt numeroase cazurile în care cadrele didactice, pe lîngă acțiunea de colectare propriu-zisă, lansează **Apeluri** către populație și colegi sau își împărtășesc, prin intermediul presei, experiența lor organizatorică și rezultatele pe care le-au obținut în acțiunea de colectare. Iată, spre exemplu, ce se scrie într-un asemenea **Apel la români,** publicat în revista „Școala română" [4], foaie pedagogică și didactică pentru interesele institutelor de cultură și ale organelor acestora, editată de prestigiosul pedagog Vasile Petri, originar din satul Mocod din părțile Năsăudului, cu studii strălucite la vestitul Pedagogium din Praga: „Apelăm ... la toți românii dintre Tisa și Carpați, la june și bătrîn, la avut și sărac, a da fiecare obolul său pentru alinarea suferințelor fraților noștri din România răniți în război", indicîndu-se ca „ofrandele în bani" să se trimită d-lui Diamandi I. Manole, comerciant în Brașov, iar cele în „scame" (material ce înlocuia vata), „bandaje" ș.a. d-nei Hareti Stănescu din aceeași localitate. Apelul este semnat, printre alții, de prof. Aron Densușianu, de prof. dr. I. Lapedatu, de G. Barițiu, Iacob Mureșan ș.a. La acesta V. Petri ține să adauge din partea redacției: „Noi apelăm la învățători, cari mai mult decît oricare sînt chemați a propaga ideea aceasta". Dar, și mai concludent apare îndemnul lui Petri atunci cînd, referindu-se la **Apelul** lansat de Iudita Măcelaru din Sibiu (soția deputatului român Ilie Măcelaru) și de Iulia Rotariu din Timișoara, procedează la sensibilizarea pedagogică a educatorilor prin accentuarea importanței actului moral, singurul care atestă **de facto** valoarea demersului educativ în sfera educației morale a școlarilor: „A lega ranele celor răniți în luptă dreaptă — scrie Petri — este un act de umanitate; pentru aceea sîntem siguri că domnii învățători s-au făcut deja și se vor mai face apostoli zeloși ai acestei idei prin toate comunele locuite de români. Cu ocaziunea aceasta ne permitem a adăuga o observare pedagogică. Copiii trebuie să învețe încă de mici toate virtuțile posibile. Virtutea însă nu e decît „deprinderea în fapte bune", prin urmare nici nu se poate învăța prin vorbe, ci numai prin fapte, dînd adesea copiilor ocaziune a săvîrși fapte de virtute. Din cei ce sînt tați și mame și doresc a contribui ceva pentru soldații români răniți, **facă a trece o parte prin mîna copiilor săi,** neuitînd însă a le spune pentru cine și pentru ce dau" [5].

Învățătorul Elia Pop din Șomcuta Mare (Maramureș), președinte al Reuniunii învățătorilor din Chioar, mîndru de „numele de român care atrage asupra-și atențiunea Europei întregi", își simte obligația unei „sante datorințe de a contribui după putință la alinarea durerilor scumpilor confrați din România liberă, care sîngerează în lupta contra despotismului asupritor..." [6]. În acest scop, ținînd seama de situația materială extrem de precară a învățătorilor din Transilvania, lipsiți pînă și de „denarul văduvei", Elia Pop propune acestora să adopte modalitatea utilizată de el de a cîștiga „scame". Practic, arată el, după ce mai întîi s-a colectat materialul „cergele", se alege un loc la casa unui gospodar unde este adunată „junimea" satului în ajun de sărbători și în zilele de duminică, i se demonstrează cum trebuie să lucreze, i se repartizează materialul, antrenîndu-o apoi în muncă. Procedînd în acest fel, arată că el a izbutit să realizeze cu „5 fetițe și 7 băieți" aproape 10 kg. de „scame", pe care le-a trimis Iuditei Măcelaru la Sibiu, spre a fi expediate Crucii roșii din România.

Apeluri similare, îndemnuri, adeziuni etc. au mai formulat și alte cadre didactice, ca de pildă E. N. Terențiu Pucea, învățător în Ketegyháza, comitatul Bichiș, care a dat publicității un **Aviz filantropic către domnii și cărturarii români** [7]. Ștefan Crișan [8], învățător în Teiuș și Ion

[1] I. MUREȘAN, în „Gazeta Transilvaniei", Brașov, an. XL, nr. 35, 20/8 mai '77.
[2] G. BARIȚIU, *Ibidem.*
[3] D. I. MANOLE Ibidem, nr. 37, 27/15 mai 1877.
[4] „Școala română", Sibiu, an. II, nr. 24, din 17 iunie 1877, p. 190—191.
[5] „Școala română", Sibiu, an. II nr. 40 din 6 octombrie 1877, p. 320.
[6] „Gazeta Transilvaniei", Brașov, XL, nr. 101 din 25 decembrie 1877.
[7] „Biserica și școala", Arad, an. I, nr. 20 din 12/24 iunie 1877.
[8] „Gazeta Tarnsilvaniei", Brașov, an XLI, nr. 12, din 14/24 februarie 1878.
[9] Ibid, nr. 37 din 11/23 mai 1878.

Budelecan [9] din Hodod Giurtelec (Sălaj) își exprimă adeziunea totală la acțiunea de colectare pentru ostașii români.

Examinînd situația donațiilor în bani ale cadrelor didactice, elevilor, studenților, constatăm că această acțiune a avut un caracter general.

Trebuie să spunem că au fost și danii constînd în sume de bani realizate din vînzarea unor lucrări — dania făcută de V. Petri, pedagogul năsăudean și de eminentul profesor și redactor al „Albinei Carpaților", dr. Ioan Al. Lapedatu, care donează și 20 franci aur. Au mai fost și cadre didactice care au făcut donații mari, ca de exemplu Aron Densușianu — 150 fr. aur. Unii și-au unit eforturile cu ale unor cetățeni de la țară, cum au procedat năsăudenii, care împreună cu sătenii din Telciu au colectat suma de 33 fl., iar tineretul studios din Sibiu a renunțat la suma de 41 fl., 76 cr., pe care o colectase în vederea organizării unui cabinet de lectură, în favoarea ostașilor români. În unele situații colecta s-a efectuat de către soțiile cadrelor didactice, cu multă responsabilitate și afecțiune, cum s-a întîmplat în cazul soției profesorului și pedagogului V. Gr. Borgovan din Gherla.

Se înțelege că asemenea acțiuni au fost deosebit de numeroase și că ele nu pot fi cuprinse decît sumar în limitele unui studiu restrîns. Dar, oricum, noi considerăm că, chiar așa prezentate datele, ele pot trezi interes și se pot constitui în instrument de influențare în sfera morală, cu putere de a fertiliza patriotismul și a-l potența la nivelul cerințelor actuale ale societății.

Se susține că donațiile bănești ale transilvănenilor totalizează suma de 124,700 franci aur [10]. Cît din aceasta revine cadrelor didactice, elevilor și studenților e greu de aflat. Noi considerăm că nu aceasta este important, ci faptul că întreaga națiune română s-a constituit spiritual, în fața istoriei, chiar peste frontiere samavolnic impuse, într-o forță unitară de nebiruit, care prin eforturi și sacrificii deosebite și-a cucerit neatîrnarea deplină, realizînd visul multor generații, sporind în stima lumii.

O altă formă a contribuției cadrelor didactice, elevilor și studenților transilvăneni la războiul de independență o constituie înrolarea ca voluntari în rîndurile armatei române. Chiar dacă, așa cum spune generalul R. Rosetti, numărul voluntarilor, în total, a fost relativ mic, aproximativ 100 sau cel mult 200 [11], gestul dobîndește, în contextul istoric dat, putere de simbol, avînd o semnificație majoră.

Vorbind despre acest aspect al participării transilvănenilor la războiul de independență al României, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, arăta că faptul „a constituit o pagină impresionantă de solidaritate națională în realizarea uneia din cele mai de seamă năzuințe ale întregului nostru popor" [12].

Un aspect al problemei l-ar putea constitui, credem noi, și participarea la război a unora dintre transilvănenii trecuți mai dinainte în „Țară", cum este cazul cunoscut al prof. Ioan Popovici Popescu din Bîrlad, originar din satul Coaș, ținutul Chioarului (Maramureș), plecat în România după evenimentele revoluționare din '48 de teama represaliilor, căci participase la lupte (fiind elev în cl. a VI-a a Liceului Piariștilor din Cluj), în calitate de comandant de gloată în cadrul cetelor conduse de Florian Micaș, unul din tribunii lui Iancu. El a fost decorat cu medalia „Independența României". Există dovezi sigure că fostul elev al Liceului din Blaj, Artimon Pop, s-a înscris ca „voluntar" în armata română și că a făcut campania [13], Petru Drăghici, elev de liceu, originar din satul Bobohalma și Ciuceanu din Orăștie, de asemenea s-au înrolat în armata română. Slt. Dumitru Stanciu, originar din Viștea, a participat în atacul de la Grivița la 30 august 1877, unde a și fost rănit. Se știe despre el căci în 1/13 septembrie 1878 apare în „Gazeta Transilvaniei" o corespondență a sa trimisă din Focșani [14]. Tinerii C. I. Berceanu din Zărnești și Ieronim Gheja, trecînd în România și cerînd să fie primiți voluntari în armată, au fost încadrați la regimentul 2 linie [15]. „Gazeta Transilvaniei" din 3/15 iulie 1877 informează că din Blaj au plecat mai mulți tineri pentru a se înrola ca voluntari în armata română, dar 3 au fost prinși la frontieră și împușcați de grăniceri, 6 au fost întemnițați la Brașov și numai 3 au izbutit să ajungă unde și-au propus, adică voluntari în armata română. N. Grancea, student în medicină, a lucrat ca subchirurg [16]. Desigur numărul celor ce s-au înrolat ca voluntari în armata română dintre cadrele didactice și tinerii studioși din Transilvania este mult mai mare decît cel pe care l-am dat noi aici.

Alături de aceste forme materiale ale contribuției despre care am vorbit, se situează, și cu nimic mai prejos,

[10] V. NETEA, *Lupta românilor din Transilvania pentru libertatea națională*, 1848—1881, Ed. st., București, 1974, p. 407.

[11] General R. ROSETTI, *Participarea populației civile la războiul din 1877—1878*, în Analele Acad. Rom., Memoriile sec. istorie III, tom. XXIII, 1940—1941, p. 5.

[12] NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere la ședința jubiliară a M.A.N. consacrată sărbătoririi semicentenarului Unirii Transilvaniei cu România*, 29 noiembrie 1968, Ed. politică, București, 1968, p. 11.

[13] SEXTIL PUȘCARIU, *Răsunetul războiului pentru indpendență în Ardeal*, Buc., 1927, p. 17.

[14] SEXTIL PUȘCARIU, *Op. cit.*

[15] „Magazin istoric" 4/1970, p. 93.

[16] VALERIU L. BOLOGA, *Ajutorul românilor ardeleni pentru răniții războiului independenței*, Sibiu, 1941, p. 3.

manifestările și producțiile spirituale ale cadrelor didactice și ale tineretului studios din Transilvania. Străbătute de un optimism robust, generat de încrederea nestrămutată în biruința finală, aceste producții pătrund în flux continuu în tranșeele ostașilor, îmbărbătîndu-i. Impresionante ca număr, ele se concretizează în creații poetice și muzicale ce glorifică virtuțile și faptele ostașului român, pun în evidență calitățile de luptător ale românului, precum și iscusința, pregătirea și priceperea sa. Printre creațiile de certă valoare se înscriu cele ale profesorilor Ioniță Scipione Bădescu, P. Dulfu și compozițiile lui Gh. Dima. Menționăm, de asemenea, încercările avîntate ale tineretului studios din Blaj, Brașov, Sibiu, Năsăud, Cluj și Gherla. Ele au în perioada respectivă o tematică legată de evenimentele din România și sînt orientate în spiritul poeziilor lui V. Alecsandri închinate ostașilor români, războiului pentru neatîrnare. Reținem astfel titluri ca **La căderea Plevnei** de Virgil Brînduşanu, **Soldații români** de Aurel Eliu, **Lupta de la Plevna** [17] de Ioan Horga, apărute în revista manuscris a elevilor blăjeni „Dacia Ferice", precum și **Către România** [18] de Marian Peculea, apărută în revista manuscris „Filomela", tot de la Blaj.

[17] Vezi pentru toate revista ms. „Dacia Ferice", Bibl. Acad. R.S.R., Cluj-Napoca ms. rom. 325, f. 145—146 ; f. 35—36 ; f. 47—48/1879.

[18] Bibl. Acad. R.S.R., Fil. Cluj-Napoca, ms. rom. 326, f. 277—278/1878.

Revistele clujene — „Speranța" a Societății de lectură „Iulia" (1875—1881) și „Zorile" au aceeași orientare. Menționăm, de asemenea, ca fiind foarte apreciată pentru rolul ei educativ-patriotic [19] lucrarea profesorilor năsăudeni dr. A. P. Alessi și Massimu Popu, intitulată **Resbelu Orientale Ilustratu,** apărută la Graz, în 1878, cu mari și numeroase sacrificii [20]. Este dedicată „Vitejei Armate române. Bravilor săi conducători ; Eroilor români de la Rahova, Nicopoli, Lom-Palanca, Grivița, Plevna și Vidin ; Demnilor descendenți ai marilor eroi de la Călugăreni, Rahova și Războieni ; Umbrelor mărețe și de eternă memorie ale eroilor căzuți pentru România, în semn de înaltă recunoștință și admirațiune". G. Coșbuc, unul din cîntăreții de mai tîrziu ai războiului nostru de independență, a fost elevul autorilor acestei lucrări.

Din toate cele de mai sus, rezultă, credem, că atît cadrele didactice, cît și elevii și studențimea Transilvaniei au militat, călăuziți de un înalt patriotism, cu fermitate și simț de răspundere în fața omenirii și a istoriei, pentru biruința ostașilor români și înfăptuirea independenței ce deschidea drumul spre desăvîrșirea unității statului național român.

[19] SEXTIL PUȘCARIU, *Răsunetul războiului pentru independență în Ardeal* București, 1927.

[20] Bibl. Acad. R.S.R., ms. 1008, f. 348, Scrisoarea lui A. P. Alessi către G. Barițiu, — 15 octombrie 1879, Năsăud.

ÎNVĂȚĂTORII GĂLĂȚENI ȘI RĂSCOALA DIN 1907

GH. S. ȘTEFĂNESCU

Acum șapte decenii, cînd flăcările marii răscoale au cuprins și satele din sudul Moldovei, numeroși învățători de pe actualul teritoriu al județului Galați, ridicați în mare parte din mediul rural, trăind permanent în mijlocul țărănimii lipsite de pămînt, îndurînd adesori împreună rapacitatea moșierilor și arendașilor asupritori, s-au aflat în mod firesc alături de masele țărănești răzvrătite.

În anii care au precedat răscoala din 1907, Spiridon Popescu din Rogojeni, mai întîi profesor la Școala normală „C. Negri" din Galați și apoi director al învățămîntului primar sub ministeriatul lui Spiru Haret, a reliefat pregnant în cartea sa **Contribuțiune la munca pentru ridicarea poporului,** perseverența cu care țăranii puneau problema pămîntului.

Spiridon Popescu, autor și al nuvelelor **Moș Gheorghe la expoziție** și **Rătăcirea de la Stoborăni,** scrise de pe poziții poporaniste, îl prevenea astfel pe învățătorul aflat la început de carieră : „Să știi, tinere, că cea mai curentă tînguire cu care te vei întîlni și aceasta chiar înainte de a te îm-

prieteni cu țăranii, va fi chestia pămîntului de hrană. Vei cerca să vorbești despre apă, de pildă ; țăranul te va întrerupe cu o singură vorbă : pămînt, domnule. Vei cerca să vorbești despre condițiile de dezvoltare a plantelor : pămînt, domnule ; despre creșterea vitelor, pămînt, domnule ; despre școală, pămînt ; despre legi, pămînt ; despre orice, pămînt, pămînt, domnule. N-avem pămînt !" [1].

Socialistul Constantin Graur, fratele acad. Alexandru Graur, ocupîndu-se de modul cum s-a desfășurat cel de-al doilea Congres al învățătorilor, la Galați, în zilele de 28-30 decembrie 1905, releva, în revista gălățeană „Curentul nou", că „starea de superlativă barbarie în care zac satele noastre a născut din capul locului în inimile învățătorilor dorul de a le ridica și s-au pregătit de atunci pentru orice jertfe". În continuarea acestui articol, publicistul gălățean preciza că atunci „cînd s-a pornit în țară generoasa mișcare socialistă, învățătorii au fost cei dintîi care s-au încălzit de ideile pe care atîta lume le credea mîntuitoare..." [2].

Concludentă în această privință este amintirea învățătorului Alexandru Chicioroagă din Filești, care încă de pe cînd era elev normalist participase, la sfîrșitul veacului trecut, la întrunirile socialiștilor gălățeni, în subsolul unui teatru : „Acolo, în tainițele mucegăite în care se făureau planuri pentru o lume nouă, cu mai multă dreptate, am cunoscut pe preoții altarului socialist, astăzi mai toți trecuți de pragul mormîntului: V. G. Morțun, I. Nădejde, Traian Demetrescu, G. Diamandi, C. Z. Buzdugan, Mihail Pastia, Bacalbașa...". Vorbind mai departe despre propaganda socialistă la sate, dascălul gălățean își amintea peste ani : „Fiind dus în comuna Bucești, județul Tecuci, la niște rude de-ale mele, am întîlnit o echipă socialistă în frunte cu defunctul poet Ștefan Petică, care inaugurase o serie de întruniri în satele vecine (...). În casa învățătorului din Liești „Moș Vechiu", ne-adunam mulți din protagoniștii mișcării și admiratorii ei, ca d-l N. Dănăilă, actual profesor universitar"... [3]. Ca urmare a acestor idei și în pofida măsurilor preconizate de Haret pentru îmbunătățirea situației țăranilor, nemulțumirile se accentuează și mai mult la sate. Ca și în alte regiuni ale țării, și pe meleagurile gălățene au fost învățători care au făcut propagandă în favoarea răscoalei, îndemînd pe țăranii năpăstuiți să alunge pe exploatatorii satelor și să pună mîna pe pămînturile trudite de veacuri.

Cu un an înainte de izbucnirea marii furtuni, militantul socialist Constantin Z. Buzdugan, primul traducător în românește al **imnului** proletariatului **Internațională,** relata în săptămînalul democrat local „Votul universal" cazul învățătorului Iorga din Băleni, dat în judecată de moșierii Gheorghe și Leon Cantacuzino, pentru că a ținut la școala de adulți din comună „cuvîntări subversive" [4]. În aceeași gazetă, T. Gladeș (pseudonimul învățătorului Teodor Gheorghiu, fratele militantului socialist Mihai Gheorghiu-Bujor) arăta că „învățătorul acuzat de socialism a fost mutat din comuna sa" [5]. După cîtva timp de la semnalarea acestui caz, colaboratorul publicației gălățene precizia că acest învățător înființase o bancă populară, „pentru a scăpa pe săteni de un cămătar ordinar", care împreună cu proprietarul moșiei îl cheamă în judecată „sub învinuirea că răscoală pe țărani" [6].

Semnatarii unui memoriu adresat Ministerului Instrucțiunii Publice de atunci (Mihai Vlădescu), în „Revista Asociației învățătorilor și învățătoarelor din România", apărută între 1905–1911, cu unele întreruperi, la Galați, protestau vehement asupra nedreptăților comise de autorități, pedepsind pe învățătorii „agitători ai revoltelor țărănești". Dintre aceștia, este adus la cunoștința Ministerului de resort cazul dascălului din Băleni, transferat abuziv într-o altă comună, pentru că „ar fi îndemnat pe săteni să dărîme cu topoarele casele proprietarului local", precum și cazul lui George Salviu din Smulți, în acel timp președintele Asociației breslei învățătorești din întreaga țară, căruia i s-a reținut ilegal salariul pe o lună, fiindcă ceruse în scris eliberarea din închisoare a învățătorului N. Caragea din Glavacioc-Vlașca, „arestat de pe catedră și dus în lanțuri sub pretext că a revoltat pe săteni în contra arendașului..." [7].

Avertizînd pe guvernanți încă din 1905 că este necesar a se adopta reforme urgente în interesul țărănimii, Spiru Haret, în raportul către rege, în care a luat apărarea slujitorilor școlii acuzați ca „instigatori", menționează și numele unor învățători gălățeni implicați în răscoala din 1907.

În primăvara anului 1907 acțiunile țărănești au cunoscut un anumit grad de intensitate în comuna natală a învățătorului Ion Macovei, Măstăcani, apropiată de Fîrtănești, unde era, de asemenea, învățător fratele său, Vasile Macovei.

Motivîndu-se că „dezordinele petrecute (la 13 martie 1907) nu sînt decît urmările ideilor propagate de acești învățători pe terenul economic și cultural", frații Ion și Vasile Macovei, „denunțați în mod anonim autorităților militare", pentru că „prin banca populară, asociația de vînzare de producte în comun, școala de adulți și cercurile culturale au dezvoltat pofta săteanului de a avea pămînt de cultură ieftin" [8] sînt arestați și trimiși în judecată, „cu rechizi-

toriul nr. 2487 din 20 martie a.c., la cabinetul de instrucție nr. 2..." [9]. Pînă în cele din urmă, au fost puși în libertate.

Învățătorul Gheorghe Cristea a întocmit, în numele locuitorilor din Liești, un tulburător memoriu către Ministerul Instrucțiunii Publice, spre a interveni să se dea țăranilor „de la proprietari și arendași pămînturile necesare lor chiar acum" [10], să se reducă taxele imașurilor pentru pășunat vitele și prețurile la obiectele de primă necesitate.

Împărtășind doleanțele țăranilor nevoiași din Smulți, învățătorul Ene I. Patriciu „a format listă și cereri de pămînt, prezentîndu-se în persoană cu o delegațiune din sînul lor, la prefectura județului, unde a stat trei zile", pentru a putea încheia totodată „învoielile dintre săteni și proprietari ori arendași" [11].

În acele zile de grea cumpănă, cînd cererile mulțimii răsculate au fost primite cu gloanțe, ziarul conservator „Galații" din 21 martie 1907, încercînd să inducă în eroare atenția opiniei publice asupra represiunilor sîngeroase inițiate de stăpînirea vremii, acuza pe învățători ca incendiatori ai satelor.

După înăbușirea răscoalelor, învățătorul Dumitru Faur, apărînd pe oamenii școlii solidarizați cu răsculații din 1907, an ce „a însemnat în cartea vieții acestui popor una din cele mai dureroase pagini", sublinia că luminătorii satelor „n-au făcut altceva decît datoria (...) să ridice la viața în adevăr omenească viața umilitului și inconștientului nostru sătean (...), să îndeplinească aceea ce mulți din conducătorii țării n-au putut sau n-au vrut s-o facă" [12].

Chiar dacă pînă la urmă învățătorii implicați în evenimentele din 1907 au fost găsiți „nevinovați", aceasta nu diminuează, fără îndoială, cu nimic meritul acestor modești truditori pe ogorul școlii, care au simpatizat ori au acționat de comun acord cu țăranii răsculați pentru libertate, dreptate și o viață mai bună, aspirație de veacuri care nu și-a găsit rezolvare decît în anii luminoși ai socialismului.

BIBLIOGRAFIE

1. SP. POPESCU, *Contribuțiune la munca pentru ridicarea poporului* (Scrisori către învățători), Tipo-litografia „Moldova", Galați, 1904, p. 223.
2. CONST. GRAUR, *Congresul învățătorilor*, „Curentul nou", I, nr. 4, 20 febr. 1906, p. 243.
3. AL. CHICIOROAGĂ, *Amintirile mele*, „Revista vremii", I, nr. 3, 25 oct. 1934, p. 8.
4. C.Z.B., *Contra învățătorilor*, „Votul universal", I, nr. 5, 5 martie 1906, p. 3.
5. T. GLADES, *Cazul învățătorului din Băleni*, „Votul universal", I, nr. 8, 26 martie 1906, p. 2—3.
6. Idem, *Autoritatea școlară*, „Votul universal", I, nr. 42, 19 nov. 1906, p. 2.
7. În *Revista Asociației învățătorilor și învățătoarelor din România*", VIII, nr. 1, iunie 1906, p. 2
8. SPIRU HARET, *Raport adresat Maiestății Sale Regelui asupra acțiunii învățătorilor și preoților rurali în răscoalele țărănești din 1907*, Imprimeria Statului, Buc., 1907, p. 36.
9. M. ROLLER, *Răscoala țăranilor din 1907*, Edit. de stat, Buc., 1948, p. 854.
10. Arh. Inst. Centr., fond Min. Cultelor și Instr. publice, dosar 825/1907, f. 18.
11. SPIRU HARET, *Raport...*, p. 36.
12. D. T. FAUR, *Învățătorii și 1907*, „Revista Asociației învățătorilor și învățătoarelor din România", IX, nr. 4—5, sep.-oct. 1908, p. 6.

breviar

• **În revista sovietică „Detskaia literatura"** („Literatura pentru copii") nr. 10/1976, Serghei Mihalkov semnează articolul **Arta cuvîntului—avuție națională**, în care afirmă :" ...de multă vreme există o neînțelegere între cei care judecă arta după natura ei estetică și esența creației artistice și cei care o judecă în mod unilateral și rectiliniu, după valoarea sa pedagogică. Este necesar să dezvoltăm critica literaturii pentru copii pe baza legăturii indisolubile dintre cele două laturi : conținutul ideologic și forma artistică".

• **Educația specială în R. D. Germană** se intitulează cartea lui Eberhard Manschatz, în care se arată că politica națională a R.D.G. în problema educației este axată pe înflorirea personalității fiecărui copil. Pentru a atinge acest țel, este indispensabilă crearea unor condiții particulare, în care copilul grav afectat de deficiențe fizice sau mintale să-și poată dezvolta posibilitățile. Aceste condiții sînt realizate în școli speciale pentru handicapați fizic și retardați mintal. Academia de științe pedagogice, cu concursul unor educatori și oameni de știință, a desfășurat și coordonat o cercetare asupra unor asemenea copii. Cercetătorii, organizați în echipe, au procedat la cercetări de bază privind interese practice și de importanță capitală pentru ameliorarea instrucției generale și formarea în școli a copiilor deficienți.

DIFERENȚIEREA ȘI INDIVIDUALIZAREA PROCESELOR EDUCAȚIONALE ÎN ACTIVITATEA PIONIEREASCĂ

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

Obiectiv important al înfăptuirii societății socialiste multilateral dezvoltate – formarea omului nou – impune exigențe deosebite față de munca politico-educativă desfășurată în vederea pregătirii noilor generații pentru muncă și viață, pentru viitor. Calitatea educației, inclusiv a celei extrașcolare, solicită o organizare superioară a muncii, pe baza unor orientări de perspectivă clare, științifice. Este necesar, de asemenea, „de a lua toate măsurile pentru îmbunătățirea întregii activități, de a nu precupeți nici un efort pentru realizarea cu succes a măreților obiective pe care ni le propunem pentru viitor". [1]

1. Contribuția diferențierii activității extrașcolare după criteriul vîrstei. la perfecționarea calitativă a muncii de educație se exprimă în eșalonarea gradată a conținuturilor politico-educative, în adecvarea formelor și metodelor de obiectivare a acestora, într-o dinamică specifică a proceselor educaționale concepute complex și ascendent în strategiile adoptate. Ținînd seama de sfera și caracteristicile domeniului extrașcolar, am constatat că diferențierea activității după criteriul vîrstei operează corect și cu eficiență în condițiile respectării unor cerințe de bază.

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste*, 4 iunie 1976, București, Ed. politică, 1976, p. 116.

1.1. Diferențierea activității extrașcolare potrivit vîrstei se înfăptuiește adecvat cu menținerea pe tot parcursul muncii educative a conducerii și orientării politice a activităților, cu stabilirea unor strînse legături cu celelalte principii care acționează în domeniul educației extrașcolare. Subordonate principiului fundamental al conducerii și orientării politice, diferențierile propuse în activitate nu vizează sub nici o formă scoaterea anumitor elevi de sub influența organizațiilor de copii și tineret, clasificarea lor după criterii subiectiviste, amînarea introducerii lor în activități cu caracter politico-social. Aflîndu-se în strînsă corelație cu celelalte principii pedagogice care acționează în activitatea extrașcolară, diferențierea permite o implicare treptată, gradată și continuă a subiectului și colectivităților în însuși procesul educației, prin creșterea vizibilă a ponderilor deținute de autoconducere la diferite etape de vîrstă, prin lărgirea evantaiului modalităților de acțiune adecvate diferitelor vîrste, prin distribuția diferențiată a rolurilor, în cadrul colectivelor, prin participarea de masă la programele activităților extrașcolare etc. Stabilind relații reciproce cu celelalte principii ale activității extrașcolare (îmbinarea îndrumării pedagogice cu autoconducerea, caracterul opțional, participația de masă ș.a.), principiul diferențierii suferă simultan acțiunea corelată a celorlalte principii și-și integrează acțiunea sa în ansamblul procesului de orientare, determinare, producere și evoluție a activității extrașcolare.

1.2. Ca acțiune operațională diferențierea acționează în sfera conținutului și metodelor educației extrașcolare. Pe coordonata conținutului, diferențierea urmărește eșalonarea cunoștințelor politico-morale, sociale etc. și a deprinderilor de participare, cooperare și integrare în activitatea politico-socială, la a căror formare concură în mod specific domeniul extrașcolar. Eșalonarea cunoștințelor și deprinderilor nu trebuie să creeze demarcații fixe de la o etapă la alta, embrionii viitoarelor aspecte conturîndu-se în acțiunile prezente și anterioare. Diferențierea conținutului nu amînă pentru etape ulterioare nici o latură a educației extrașcolare, ci pornește frontal, realizînd o introducere largă a subiectului și grupului în activitatea socială. Pe coordonata metodelor diferențierea operează îndeosebi la nivelul procedeelor care se dovedesc mai adecvate pentru o vîrstă sau alta, cu menținerea sistemului metodelor educative, nici o metodă neputînd izolat să asigure efectul total sub raport educativ.

1.3. Diferențierea activității extrașcolare trebuie realizată în cadrul asigurării continuității muncii educative. Operația gradării conținuturilor și formelor muncii educative, spre a nu ajunge la fragmentări nedorite, la infantilizarea activității destinate vîrstei școlare mijlocii și mari sau la supraapreciere a etapei de maturizare psihofizică în anumite perioade este necesar să se producă pe fondul unei acțiuni în care etapele, aspectele și componentele procesului formativ sînt strîns legate și se constituiesc pe o traiectorie ascendentă. Continuitatea, ca și diferențierea acționează în perspectiva devenirii, modelării pesonalității copilului, a tînărului asigurînd efortului investit de educator un caracter prospectiv științific.

1.4. Diferențierea activității extrașcolare contribuie la integrarea socială a tinerei generații potrivit status-ului pe care copiii și tinerii îl dețin la o anumită vîrstă. De pildă, potrivit cu calitatea de copil, elev și pionier, școlarul pînă la 14 ani este antrenat în activitatea extrașcolară prin roluri și sarcini adecvate, care împletesc elementele de muncă și învățătură cu jocul, ținînd seama de indicii creșterii psihofizici realizați. După 16 ani tinerii potrivit calității de elevi sau absolvenți, de uteciști sînt încadrați în activitatea socială mai intens pe coordonata muncii cu preocuparea încadrării lor eficiente într-o activitate socialmente utilă, cu grija și atenția unei îndrumări constante din partea adultului.

2. Aportul activității extrașcolare la individualizarea proceselor educaționale este evident și necesar, avînd permanent în vedere faptul că fiecare om are individualitatea și personalitatea sa bine distinctă, că „nu ne propunem și nu ne putem propune uniformizarea omului. Aceasta ar fi o absurditate, un nonsens". [2] Preocupările existente și pînă în prezent de tratare individuală constînd din adecvarea metodelor educative în raport cu particularitățile persoanei, în scopul atingerii obiectivelor formative urmărite în ansamblu, se amplifică acum și dobîndesc noi semnificații.

2.1. Individualizarea proceselor educaționale în activitatea extrașcolară operează cu respectarea scopului major al dezvoltării multilaterale a personalității și grupurilor. Aceasta înseamnă că luarea în considerație a particularităților individului nu va limita implicarea acestuia în domenii mai corespunzătoare eventualelor aptitudini, preferințe, interese, ci va fi însoțită de atragerea largă la o activitate socială complexă. Totodată, aceasta semnifică faptul că individualizarea nu este sinonimă cu fărîmițarea proceselor educaționale într-un număr de acțiuni izolate echivalent cu numărul indivizilor care alcătuiesc grupul. Dimpotrivă, concepută în cadrul unei acțiuni educative unitare, individualizarea se înfăptuiește pe fondul educației comuniste generale, „Înarmîndu-i pe oameni cu cele mai înalte cuceriri ale cunoașterii, trebuie să dezvoltăm valorile morale și virtuțile umane specifice fiecărui cetățean, în strînsă concordanță însă cu gîndirea filozofică și etica socială revoluțio-

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *op. cit.*, p. 111.

nară, caracteristice orînduirii noastre noi, socialiste și comuniste". [3]

Integrate unei cerințe de ordin general, proprie societății noastre, aceea a îmbinării intereselor individuale cu cele colective, procesele educaționale, în mod firesc trebuie să urmărească în cadrul realizării scopului general comun vizat și afirmarea fiecărei personalități în parte.

2.2. Individualizarea proceselor educaționale mobilizează capacitățile personale în acțiunea de autoperfecționare și de participare efectivă la îndeplinirea sarcinilor colectivului. Stimularea inițiativelor personale, angajarea capacităților creatoare în acțiuni utile, cu un bogat conținut și semnificații largi sociale, sporește contribuția efectivă la viața colectivității, reunește indivizii în jurul unor obiective comune, posibil de înfăptuit, la nivelul exigențelor actuale, numai prin aportul maxim al fiecărui membru al grupului. Individualizarea, concepută astfel, nu duce la izolarea subiecților în preocupări separate, egoiste, ci contribuie la coeziunea grupului prin angajarea activă a fiecăruia în viața colectivității, în condițiile conștientei valorice a tuturor și a fiecăruia în parte. În această acțiune, reunirea în acțiune a subiecților tratați individual prin metode adecvate, nu va echivala cu o sumă eterogenă de elemente distincte, ci cu un tot în care fiecare angrenaj se conturează clar și funcționează prin interdependența și corelarea perfectă cu celelalte componente ale întregului.

Participația individuală la activitățile extrașcolare devine în aceste condiții mai mare, mai bună, și se efectuează cu mai multă plăcere la nivelul persoanei, ca și la cel al grupului.

2.3. Individualizarea în procesul educației extrașcolare determină o amplă diversificare a formelor și procedeelor utilizate pentru afirmarea și dezvoltarea personalității. Ținînd seama de tabloul foarte colorat al particularităților psihoindividuale, educatorul adult, organizatorul de timp liber, animatorul de loisir, precum și colectivul ca factor de educație sînt mobilizați într-un proces creator de concepere a soluțiilor educative celor mai potrivite pentru fiecare în parte. Creativitatea educatorului adult și a colectivului învestit cu atribute de natură educațională rodește mai ales în condițiile implicării subiectului în adoptarea strategiilor acțiunii individuale. În felul acesta, soluțiile optimale sînt acceptate, subiecții recunoscîndu-se în calitate de creatori și nu apar ca niște cerințe exterioare, impuse.

În susținerea acestei afirmații menționăm atitudinea exprimată în cadrul unui sondaj de subiecți cu privire la necesitatea și importanța folosirii unor metode și cerințe adecvate persoanei, nivelului de dezvoltare respectiv, împrejurărilor în care aceasta se găsește. O grupare a răspunsurilor la întrebarea privind oportunitatea individualizării configurează următoarele trei categorii :

a) răspunsuri în care, recunoscîndu-se importanța tratării individuale, se arată că într-un astfel de regim fiecare se simte luat în considerație ; în această grupă se includ subiecții care se mulțumesc cu recunoașterea ființei și locului lor în grup și în vederile adultului ;

b) răspunsuri în care se recunoaște necesitatea individualizării metodelor, subliniindu-se oportunitatea ei în condițiile diversității de gîndire și exprimare a diferiților membri ai grupului ; în acest caz, operația respectivă este considerată ca o cerință obligatorie, care nu mai trebuie demonstrată ;

c) răspunsuri în care aprecierea individualizării se face și în funcție de cunoașterea propunerilor, soluțiilor, părerilor individului însuși, care acceptă mai bine să fie dirijat în condițiile coparticipării la acest proces, care îl privește personal.

Desigur, un număr de răspunsuri aparțin celor care nu întrezăresc importanța tratării individuale și care cred că problemele individuale, caracteristicile personale constituie o problemă intimă. Considerarea acestor niveluri de conștientizare a necesității individualizării proceselor educaționale și metodelor de educație pledează odată în plus pentru abordarea individuală a fiecărui component al grupului, chiar în condițiile în care acesta acționează pe tărîmul educației extrașcolare.

* * *

Diferențierea și individualizarea proceselor educaționale în activitatea extrașcolară nu se exclud reciproc, nu se preced și nici nu se succed într-o anumită ordine, ci se produc simultan în cadrul unei acțiuni formative complexe. Diferențierea activității după criteriul vîrstei lasă cîmp liber tratării individuale, atît la vîrsta școlară mică, cît și la vîrsta școlară mijlocie și mare. În aceste condiții, efectul muncii educative sporește asupra copilului, preadolescentului și adolescentului, influențîndu-se prin forme adecvate vîrstei, dar și personalității ca atare.

Diferențierea și individualizarea imprimă acțiunii formative un caracter creator, dinamic, prospectiv. Pe aceste căi elevul poate fi mai concret implicat în procesele educaționale, prin care se contribuie la dezvoltarea cunoașterii, la cultivarea sentimentelor, la formarea convingerilor și a deprinderilor. Un asemenea mod de abordare și rezolvare a sarcinilor educative permite înregistrarea progreselor sau regreselor prezentate de nivelul educativ al colectivului și componenților lui, facilitează sesizarea cauzelor care accelerează sau frînează evoluția personalității, permite manipularea unei largi game de metode și procedee în munca

[3] *Nicolae Ceaușescu, op. cit.*, p. 111.

educativă, adecvarea formelor și mijloacelor de influențare în raport de scop, vîrstă, colectivitate și individ.

Recomandarea diferențierii și individualizării în munca educativă implică un efort deosebit, permanent, din partea educatorului, căruia nu-i poate servi nimeni soluții concrete pentru efectuarea lor practică. Îndrumările existente sau în curs de elaborare îndeplinesc, prin caracterul lor general, doar funcții orientative, stimulative, neputînd suplini munca atentă a educatorului pentru respectarea în cît mai mare măsură a particularităților de vîrstă și individuale. Acțiunea de diferențiere și individualizare a proceselor educaționale face ca însăși respectarea particularităților de vîrstă și a caracteristicilor persoanei să nu se rezume la ipostaza statică a acceptării, considerării și înțelegerii, ci să se exprime în strategii educaționale adecvate, într-o atitudine activă, de implicare a subiectului — în raport de posibilitățile sale specifice — la opera de modelare a propriei lui conștiințe și conduite.

Coroborată cu efortul de diferențiere și individualizare a proceselor instruirii, acțiunea similară în domeniul activității extrașcolare va contribui cu siguranță la o mai bună așezare a întregii activități de formare a noilor generații pentru muncă și viață, pentru creație, pentru viitor.

PERSONALITATEA PROFESORULUI ȘI RECEPTIVITATEA STUDENTULUI

Conf. dr. DIDINA BĂRBULESCU
Lect. dr. PAULA CONSTANTINESCU

I. Dialogul educațional

A. Activitatea complexă de modelare a personalității umane presupune, prin excelență, **dialogul educațional**, pe care-l putem defini preliminar ca sistem de intercomunicare, de emitere și recepționare a unor mesaje educaționale. Dialogul educațional ca formă specifică de intercomunicare umană se integrează în sistemele fundamentale de schimb social. În mod specific el se definește ca transmitere și recepționare de cerințe, norme și valori psiho-morale și social-culturale, cu ecouri formative la nivelul întregii personalități (nu numai în sfera conceptelor, a ideilor, ci și în aceea a convingerilor, atitudinilor, aspirațiilor, sentimentelor). Dialogul educațional presupune scopuri instructiv-formative clare, bine definite, o intenționalitate specifică mesajului educațional.

Investigațiile noastre privind optimizarea muncii de îndrumare educativă a studenților* ne-au relevat unele aspecte semnificative referitoare la **structura, condițiile și factorii** determinativi pentru funcționalitatea optimă a dialogului educațional. Ele ne-au

* Aspecte ale optimizării acestei activități au fost cuprinse într-un studiu al nostru intitulat *Optimizarea îndrumării educative a studenților*, publicat în revista „Forum" nr. 8, 1976.

permis să surprindem faptul că anumite virtuți proprii profilului valoric al personalității cadrului didactic și receptivitatea studentului sînt factori determinativi ai eficacității dialogului educațional.

B. Sub aspectul structurii de ansamblu și al condițiilor sale de funcționalitate, dialogul educațional implică : a) emiterea (transmiterea) mesajului în forme adecvate ; b) asigurarea circulației lui optime, implicit prevenirea și înlăturarea fenomenelor care frînează și blochează circulația lui ; c) recepționarea sa corectă la nivelul destinatarului. Toate acestea au ca finalitate intercomunicarea cu efecte pregnante pe plan educativ-formativ. Acest tip de intercomunicare se realizează în condiții de activizare optimă, de participare și cooperare a obiectului și subiectului educației și pe baza unui flux continuu și reciproc de informații și mesaje între ambii termeni ai dialogului educațional.

Analizînd structura intimă, proprie intercomunicării educative, putem specifica formele ei de expresie, atît la nivelul „obiectului", cît și ale „subiectului" educației. O componentă structurală centrală a dialogului educațional, cu implicații atît la nivelul subiectului, cît și al obiectului educației configurînd însuși conținutul dialogului, o constituie mesajul educațional. Acesta este conceput de noi ca sistem de idei, convingeri, cerințe, norme, idealuri și modele educaționale, transmise în contextul intercomunicării umane, cu scopuri și efecte stimulative (mobilizatoare) și educativ-modelatoare. Autenticul mesaj educațional răspunde atît cerințelor sociale, cît și necesităților și expectanțelor destinatarului. În aceste condiții el este asimilat (*receptat și interiorizat*) de destinatar și convertit într-un modelator al personalității lui. Cu alte cuvinte, mesajul educațional adecvat trebuințelor elevului capătă forță de comunicare, este recepționat corect de către destinatar și are ecou în planul conștiinței și comportamentului lui.

C. Considerăm că formele esențiale de obiectivare (indicii de exprimare sau manifestare) a dialogului la nivelul celui ce recepționează influențele educative constau în : **receptivitate educațională,** respectiv **sensibilizarea, deschiderea** *față de mesajul educațional, precum și* **participarea** și **cooperarea** la actul educativ. Într-o formă superioară de expresie receptivitatea în dialogul educațional se obiectivează, mai ales prin **conștientizarea mesajului educațional** (înțelegerea sensului și semnificației lui valorice, prin adevărata (corecta) „recepție" a sistemului de cerințe, sarcini, acțiuni, exigențe formulate etc.). **Receptivitatea la mesajul educațional este o condiție sine qua non a funcționalității dialogului educațional, determinantă pentru însăși eficacitatea sa formativă.**

Indicele cel mai înalt de expresie a receptivității în dialogul educațional îl constituie angajarea sa conștientă la construcția și dezvoltarea propriei personalități în vederea unei inserții valorice pe plan social. Sub aspect psiho-pedagogic, receptivitatea și coparticiparea la toate niveluri'e lor (anterior menționate), presupun o activizare și mai ales acel tip de activizare manifestat ca inițiativă proprie în diclogul educațional, ca solicitare personală de acțiuni, informații și intervenții cu virtuți educativ-formative. Avem în vedere faptul că funcționalitatea dialogului educațional implică drept verigă primă și fundamentală activizarea studentului în calitate de beneficiar al actului educațional și de subiect coparticipant. Astfel, acesta nu numai că recepționează, dar și emite mesaje educaționale, generînd noi exigențe, noi direcții de influențare educativă.

Eficacitatea mesajului educațional, implicit gradul de receptivitate al elevului, în raport cu mesajul **depinde de conținutul valoric al mesajului,** de forma sa de **prezentare activizatoare,** precum și de contextul condițiilor psihopedagogice și psihosociale care constituie **climatul propice pentru asimilarea și obiectivarea lui pe plan comportamental.** Toate acestea sînt puse în acțiune de personalitatea profesorului care emite mesajul educațional, de profilul său valoric, personalitate care explorează, organizează și valorifică condițiile necesare pentru asigurarea optimei disponibilități a studentului în receptarea mesajului educațional.

II. Imaginea studentului despre modelul cadrului didactic ideal (rezultatele cercetării întreprinse de noi în acest sens și analiza lor)

A. Sistemul virtuților ce țin de personalitatea cadrului didactic îndrumător este decisiv pentru eficacitatea dialogului educațional. Ansamblul acestor virtuți ale personalității profesorului — validate și statuate social, promovate deci ca fiind valorice și dezirabile — alcătuiesc modelul cadrului didactic ideal. Felul cum acest model este realizat practic, recepționat și resimțit sub aspect valoric, la nivelul studentului, structurează imaginea lui despre cadrul didactic ideal. Imaginea acestuia despre modelul profesorului ne arată **cît** și **ce anume** și-a asimilat el din modelul dorit și promovat social. Cunoașterea și analiza acestei imagini ne relevă ceea ce este dezirabil studentului, ceea ce așteaptă el de la *cadrul didactic* și de *la mesajele emise de* acesta, precum și în ce direcții are nevoie de un dialog educațional de acțiuni și intervenții cu virtuți social-formative.

Avînd în vedere cele anterior menționate, am emis ipoteza că analiza imaginii studentului despre modelul cadrului didactic ideal ne permite : **a)** să descoperim evanta-

iul de calități care conferă acestuia capacități superioare pentru participarea sa optimă în intercomunicarea cu sens educațional formativ ; **b)** să dezvăluim condițiile optimei disponibilități și receptivități pentru intercomunicarea de ordin educativ ; **c)** să relevăm direcțiile și strategiile de optimizare a dialogului educațional.

În acest sens, am organizat investigații de teren, cuprinzînd un eșantion de aproximativ 200 subiecți, studenți în mod predilect de la Facultatea de filozofie a Universității din București, urmărind să surprindem cum se structurează la aceștia modelul profesorului îndrumător educativ ideal. Am luat în studiu opiniile lor despre calitățile cadrului didactic, apreciate de ei ca cele mai importante în activitatea de îndrumare educativă.

B. Analiza răspunsurilor la întrebarea : „Ce calități considerați mai importante pentru cadrul didactic îndrumător educativ ? — ne-au dezvăluit : **a)** evantaiul de însușiri (calități sau trăsături) pe care studenții le resimt ca importante pentru optima realizare a îndrumării lor educative ; **b)** ierarhia valorică a calităților (ordinea de prioritate și ponderea lor în sistemul calității lor pe care studenții le apreciază ca fiind cele mai importante în structura modelului ideal al personalității cadrului didactic îndrumător).

Potrivit rezultatelor cercetării, calitățile cadrului didactic îndrumător (considerate ca avînd o valoare prioritară în activitatea educativă) se structurează, în imaginea ideală a studenților, ca vizînd trei nivele sau categorii : **a)** calități privind competența și prestigiul profesional ai cadrului didactic ca premise esențiale pentru munca de îndrumare educativă ; **b)** calități privind stilul relațional și de muncă al cadrului didactic cu studenții (care reprezintă condiții specifice ale optimei comunicări și ale exercitării eficiente a influențelor educative în actul concret de îndrumare) ; **c)** calități care se referă prin excelență la profilul moral-politic și la alte trăsături de personalitate necesare pentru desfășurarea optimă a activității de îndrumare educativă.

Ansamblul atributelor menționate de studenți vizează un spectru larg de însușiri ce cuprind aproximativ 40 de indicatori privind competența și autoritatea profesională ; stilul interrelațional cadru didactic — student și alte caracteristici solicitate în procesul intercomunicării educaționale, implicit conduita de ordin moral-politic a cadrului didactic îndrumător. Analizînd ierarhia valorică a acestora, ordinea de prioritate rezultînd din frecvența atributelor menționate (prin transformarea acestora în ordine de rang), putem releva următoarele rezultate ale cercetării.

1. Ordinea valorică priopritară (respectiv frecvențele cele mai mari) le întrunesc atributele : **a)** pregătire, competență, autoritate profesională și deschidere la nou (*rangul I*) ; **b)** capacitate de înțelegere a studentului, comprehensiunea situațiilor și problemelor sale (rangul II) ; **c)** apropierea afectivă, concepută și ca receptivitate (deschidere la problemele studentului) ; **d)** disponibilitate (sau accesibilitate) de a fi abordabil în dialogul educațional, comunicativitate etc. (*rangul III*). Toate acestea întrunesc frecvențele cele mai mari, pregnant detașate de restul atributelor și chiar de cele care, ca ordine de rang, le urmează imediat.

2. Ranguri prioritare (rangul IV — rangul X) ocupă, de asemenea, atributele : **a)** de omenie, generozitate, altruism ; **b)** tact și măiestrie pedagogică, competență psihopedagogică ; **c)** obiectivitate în aprecieri, în soluționarea unor probleme ; **d)** sensibilitate umană, delicatețe, discreție ; **e)** răbdare, atitudine echilibrată. În continuare, cu rang egal, se prezintă atributele : preocuparea, interesul pentru munca educativă, capacitatea de a identifica, valorifica și promova aptitudini sau potențialități ale studenților etc. Pe alte ranguri corespunzătoare unor frecvențe relativ mai mici — dar semnificative valoric — sînt și atributele privind : seriozitate, exigență în muncă și în relațiile cu studenții, aptitudini pentru munca cu oamenii (inteligență socială), spirit de colaborare și de ajutor ; calitatea de bun sfătuitor. De asemenea, au fost vizate și unele atribute importante cum ar fi : intransigență revoluționară, spirit critic, principialitate, corectitudine, loialitate, integritate moral-caracterială, ținută morală exemplară.

3. Deși întrunesc frecvențe relativ mai mici, sînt notate ca semnificative și atributele : a) sociabilitate, flexibilitate, curaj și independență în acțiune, inițiativă, spirit organizatoric, energie, dinamism ; b) capacitate de cunoaștere complexă a studentului și preocupare (efort sporit) în acest sens.

După cum observăm, atributele de personalitate ce configurează imaginea studentului despre calitățile cadrului didactic ideal au o amplitudine mare a zonelor de referință (de la structurile intelectuale la cele de ordin psihomoral).

4. Semnificativ poate fi și faptul că, pe ultimele ranguri în mod izolat (prin mențiuni „solitare"), apar notate unele calități de ordin fizic, de vîrstă etc., de pildă : „să fie tînăr", „să aibă o vîrstă potrivită", „să fie frumos", „să aibă prezență fizică adecvată", „să aibă nervi de fier" etc. Desigur, aceste calități de ordin fizic rămîn pe plan secundar, avînd puțină importanță în planul intercomunicării educaționale.

Semnificative și notate cu frecvență relevantă (cu rang prioritar) se evidențiază atributele majore cu semnificație valorică superioară în profilul profesional și moral-politic ideal al cadrului didactic îndrumător.

5. Analiza comparativă a frecvenței (în special a valorilor procentuale) cu care sînt menționate diversele atribute de către stu-

denții celor trei secții ale Facultății de filozofie (sociologie, filozofie, psiho-pedagogie) ne relevă aspecte diferențiale în reprezentarea ideală a modelului de cadru didactic îndrumător. În acest sens menționăm, de pildă, că atributele „pricepere și operativitate în rezolvarea problemelor educative", „empatie", „putere de convingere", „modalitate sănătoasă și interesantă de a privi viața", „punctualitate și precizie în acțiuni", sînt menționate mai ales de studenții secției de psihologie-pedagogie. Însușirile de ordin fizic și de vîrstă apar „solitar" și sînt menționate doar de către unii studenți de la secția de filozofie. De asemenea, însușiri ca : „sensibilitate", „delicatețe", „discreție", „generozitate" sînt notate de aproximativ 25% din studenții cuprinși în eșantionul secției de filozofie, față de numai aproape 2% în cazul eșantionului de la secția de sociologie.

Nu insistăm asupra discuției aspectelor diferențiale în care se proiectează imaginea diferențiată, opiniile și atitudinile diferențiat structurate. Ceea ce reține atenția noastră în mod predilect sînt aspectele generale. În acest sens subliniem și faptul că atributele : intransigență revoluționară, spirit critic, principialitate, obiectivitate și alte atribute care s-au plasat ca frecvență și importanță pe rangul I, II, III și IV sînt menționate de studenți de la toate secțiile Facultății de filozofie. Desigur, reprezintă interes pentru activitatea educativă, convergența sensului estimărilor formulate cu privire la ansamblul atributelor cu conținut valoric important și cu cea mai mare frecvență ; avem în vedere, în speță, convergența procentelor mari de frecvență (în cazul relatărilor studenților de la toate secțiile). Convergența ponderilor sau ordinea de prioritate conferite de studenții investigați este o dovadă în plus, cu privire la faptul că, însușirile anterior notate au semnificații proprii unor atribute cheie în profilul ideal al cadrului didactic îndrumător.

III. Unele concluzii.

Rezultatele investigației noastre pot avea menirea practică : **a)** de a contribui la conștientizarea, de către cadrele didactice a aprecierilor și a așteptărilor (expectanțelor) studenților privind calitățile cadrelor didactice îndrumătoare ; **b)** de a stimula autoaprecierea propriilor activități și conduita în munca de îndrumare educativă în perspectiva modelului ideal ; **c)** de a sugera direcțiile posibile de optimizare a activității de îndrumare educativă prin asigurarea unor condiții care țin în mod direct de calitățile solicitate de studenți în structura personalității cadrului didactic îndrumător ; **d)** de a contura direcțiile spre care trebuie să se orienteze munca de perfecționare și autoperfecționare a activității de îndrumare educativă pentru eliminarea eventualelor discrepanțe existente dintre real și deziderabil în acest domeniu de activitate, în perspectiva atingerii modelului ideal.

Toate cele menționate anterior și ansamblul datelor din cercetare ne dezvăluie, sub aspect teoretic : condiții pentru funcționalitatea optimă a dialogului educațional, premise pentru optimă disponibilitate a studentului în receptarea mesajului educațional ; strategii educaționale și, mai ales, stilul de relaționare în intercomunicarea educativă.

Analizată structural, putem spune că receptivitatea presupune trei elemente componente (care se impun a fi formate și cultivate adecvat) : **a)** componenta cognitivă sau informațional-ideativă, care se manifestă prin perceperea și asimilarea adecvată a mesajului educațional, prin înțelegerea sensului și semnificației cerințelor, exigențelor, normelor și acțiunilor educaționale implicate în procesul intercomunicării educaționale ; **b)** componenta afectiv-motivațională exprimată prin adeziunea și angajarea afectivă la mesajul educativ, prin asimilarea și interiorizarea ideilor, cerințelor, normelor, modelelor, încorporate în mesaj și trăite ca trebuințe lăuntrice, cu valoare de motive de acțiune ; aceste componente dobîndesc funcția unor mecanisme lăuntrice de autoreglare a propriului comportament în raport cu sistemul de exigențe și acțiuni educative ; **c)** componenta volitiv-acțională exprimată prin inițiativă, solicitare și angajare în dialogul educațional. Aceste aspecte ale receptivității contribuie la efectul virtuților personalității cadrului didactic angajat în realizarea dialogului educațional.

breviar

● **Matematica și afectivitatea** se intitulează cartea lui Jaques Nimier, care a întreprins studii de psihologie ce i-au dat posibilitatea să susțină teza trăirii afective a matematicii de către liceeni. Autorul a angajat conversații cu 60 elevi pe teme dominante care au constituit conținutul unui chestionar ; într-un studiu statistic al răspunsurilor, el coroborează analiza conversațiilor și teza, prezentîndu-le sub dublu aspect — clinic și statistic, fapt ce-i sporește originalitatea. Meritul lucrării lui J. Nimier este acela de a fi reușit să facă pe elevi să se manifeste deschis, așa cum nu se poate face în clasă. Aceasta invită pe profesori să reflecteze și la acțiunea pedagogică, nu numai la reproducerea unui model.

IMPLICAȚIILE PSIHOPEDAGOGICE ALE MODELULUI DE PROFESOR PREFERAT DE CĂTRE ELEVI

Dr. GEORGETA DAN-SPÎNOIU
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

1. Precizări conceptuale

Tradus în limbaj psihologic, titlul studiului prezent se referă la tendința persoanei (elevul) de a se identifica printr-un model (profesor) care exercită asupra sa o influență socială.

Influența socială exercitată asupra persoanei este o problemă de interes central în psihologia socială ca și în pedagogie. Prin studiul ei se deschide o cale obiectivă eficientă pentru integrarea socială a elevului. S. E. Asch [1] relevă puterea sugestivă a prestigiului. D. Cartwright și A. Zander [2] subliniază că influența socială asupra persoanei *rezultă din comunicația persuasivă*. Cel care deține aceste calități în școală este profesorul a cărei influență poate fi acceptată mai mult sau mai puțin de către elev — după felul cum el a înțeles rolul profesorului și după ceea ce el speră să obțină — apreciere, confirmare, plus de cunoaștere, simpatie etc. Gama motivelor este variată (unele dintre ele vor fi relevate în conținutul studiului prezent).

În relația dintre profesor și elev apar trei procese de bază ce definesc influența celui din urmă : **conformarea** elevului față de cerințele profesorului, ca formă de acceptare a influenței acestuia ; **identificarea**, ca formă de adoptare de către elev a cerințelor de comportament adresate de către profesor (la nivelul acestui proces se stabilește o cale de autodefinire în relație cu altă persoană [3]) ; **internalizarea**, a treia verigă din proces, se produce în momentul în care influențele venite din partea persoanei (în cazul de față profesorul) sînt asimilate la nivelul sistemului propriu de valori (al elevului).

Incursiunea succintă făcută de noi mai sus, departe de a lămuri conținutul problemelor, a avut ca scop să atragă atenția că relația elev-profesor (ca instruire și educație) are la bază o dinamică psihologică complexă care-i condiționează calitatea și eficiența.

2. Obiectivele studiului

În studiul prezent ne-am propus să relevăm, pe baza unor date concrete, aspecte privind relația elev-profesor ce pot defini calitatea influenței celui din urmă : **care** sînt profesorii preferați de către elevi, **cum** se distribuie această preferință pe discipline de învățămînt, **ce influență** exercită preferința pentru un profesor asupra motivației generale pentru învățătură și asupra randamentului școlar, **ce diferențe** apar între fete și băieți în acest sens, **care sînt calitățile** dominante ale profesorului a căror influență este acceptată de către elevi ? Acestea sînt cîteva din întrebările la care vom căuta răspuns.

Subiecții au fost 200 de elevi din clasa a V-a — respectiv vîrsta de la 10 1/2–12 ani. Am început cu această clasă, deoarece ea reprezintă începutul preadolescenței. Intenția noastră este aceea de-a face un studiu longitudinal, urmărind evoluția procesului în anii viitori la aceiași elevi (pe lîngă un lot de control) *.

[1] S. E. ASCH, *Social psychology*, New York, Prentice-Hall, 1952.
[2] D. CARTWRIGHT, A. ZANDER, (eds), Group dynamics, New York, Harper and Row, 1968.
[3] H. C. KELMAN, *Three processes of social influence*, în E.P. HOLLANDER, R. G. HUNT (eds), *Current perspectives in social psychology*, New York, Oxford, Univ. Press, 1971, p. 422.

* Studiul prezent este parte dintr-o cercetare mai amplă privind dezvoltarea personalității elevului preadolescent. La colectarea datelor din teren a participat colectivul de psihologie socială din Institutul de cercetări pedagogice și psihologice.

Metoda utilizată pentru studiul preferințelor elevului a fost chestionarul – cu 11 itemi cantitativi, dublați de corespondentul lor calitativ. Pentru înregistrarea randamentului școlar a fost folosit studiul documentelor școlare (matricolele).

Prelucrările statistice prevăzute au fost : calcularea notelor Z pentru randamentul școlar ; clasificarea randamentului după aprecierile profesorului ; calculul de corelație între variabile prin metoda Bravais-Pearson.

3. Rezultatele obținute

Din totalul de 200 elevi, preferința pentru un model de profesor este prezentă în procent de 95% ; din totalul de 452 de motivații relevate de aceștia pentru diverse obiecte de învățământ, 234 dintre ele se asociază cu un model de profesor preferat – 51,76%. Asociația este destul de mare încît să suscite adîncirea semnificațiilor ei.

a) **Cum se distribuie preferința** pentru un model de profesor, în raport cu specificul disciplinelor de învățământ și pe clase de elevi ?

Prin folosirea calculului pocentual, am constatat că distribuția preferințelor pe obiecte de învățământ este inegală : modelul profesorului de matematică are statut superior, urmat de cel de istorie, limbi străine, geografie, limba română.

Interesant este că preferința pentru un model de profesor se orientează, în genere, similar cu motivația pentru obiectele de învățământ corespunzătoare **(graficul nr. 1),** ca și în raport cu distribuția motivației pe clase **(graficul nr. 2).** Acest fapt dovedește că prima se constituie ca o componentă cu sens în sfera motivației generale pentru învățătură la elev.

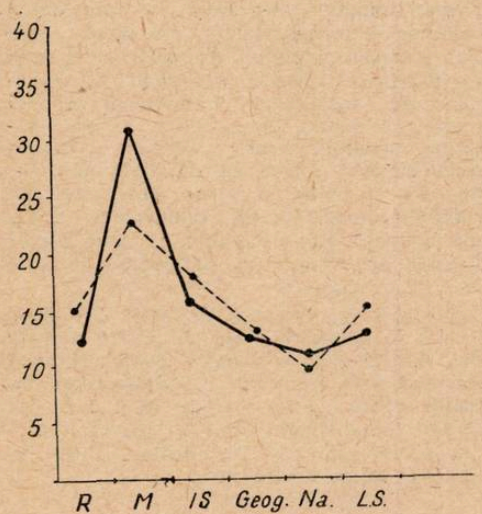
Preferința pentru profesorii de la o anumită disciplină nu variază numai în funcție de obiectul de învățământ pe care aceștia îl reprezintă, ci și în funcție de situația clasei. De exemplu, limitele extreme ale variațiilor pentru matematică, la cele 6 clase cercetate, sînt 8,10%–31,8% ; pentru științele naturii : 3,44% – 51,72%. Nivelul valoric al preferinței elevilor este grăitor pentru consistența modelului oferit de profesor în situație (clasă).

b) **Semnificația relației dintre motivația pentru învățătură la diverse obiecte de învățământ și tendința spre un model de profesor preferat.**

Datele expuse mai sus ușurează înțelegerea generalizată a concomitenței celor două fenomene, dar nu și **semnificația relației dintre ele.** Pentru cercetarea acesteia am folosit calculul de corelație după formula amintită (tabelul nr. 1).

Corelația dintre motivația pentru diferite discipline de învățământ și tendința spre modelul de profesor corespunzător acestora este neașteptat de semnificativă. Nu mai există îndoială că influențele reciproce dintre cele două feluri de motivații sînt foarte mari, ceea ce ne determină să concludem că **la nivelul elevului de clasa a**

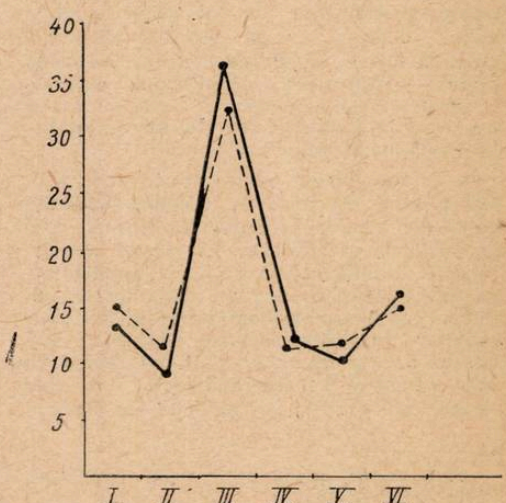
Graficul nr. 1



— *Tendința spre modelul de profesor de la diverse obiecte*

--- *Motivația pentru obiectele de învățământ corespunzătoare*

Graficul nr. 2



—— *Tendința spre un model de profesor pe clase*

---- *Motivația pentru învățătură pe clase*

Tabelul nr. 1

N Discipline de studiu	x Motivația pentru discipline	y Tendințe spre model de prof.	r	p
8	452	234	· 966	< · 01

V-a tendința de identificare prin modelul oferit de către profesor este puternică și eficientă pentru atitudinea elevului față de obiectul de învățămînt respectiv.

c) **Relația dintre randamentul școlar și tendința spre un model de profesor preferat.**

Pentru a da răspuns la această problemă, am fost nevoiți să calculăm corelația dintre tendința la care ne referim și : **1)** randamentul elevilor după note Z (care reflectă poziția reală a performanței elevului în raport cu media întregului lot cercetat) ; **2)** randamentul după clase de note brute (apreciate de către profesori). Ipoteza pe care ne-am bazat în această confruntare a fost următoarea : întrucît elevul reflectă mai greu poziția sa obiectivă într-o distribuție normală a populației din care face parte, el va fi mai mult influențat, în tendințele sale preferențiale, de aprecierile primite, care așa cum subliniază M. Ralea și T. Hariton în teoria lor privind sancțiunile premiale, confirmă o valoare [4], întărind comportamentul corespunzător (tabelul nr. 2).

Tabelul nr. 2

	Clase de randament	r	p
1	După note Z N=4	· 394	Nesemnificativ
2	După note brute N=6	· 856	< · 01

În genere, ipoteza noastră se confirmă — elevul preadolescent se confruntă mai mult cu aprecierea prin notele date de către profesor și, pe această bază, se formează tendința lui preferențială, încercînd să-și autodefinească valoarea — să se identifice.

Dacă cercetăm situația pe obiecte de învățămînt apare însă și un alt fenomen, care, după părerea noastră, privește dezvoltarea unei orientări obiective a elevului în aprecierea valorii modelului de profesor preferat. De exemplu la matematică, preferința pentru profesor corelează semnificativ cu poziția elevului în curba normală de distribuție după note Z ($r = < 909$, p. .01) a randamentului. În acest caz se poate spune că s-a produs acel **proces de internalizare** *despre care am amintit la începutul* studiului — influența exercitată de către profesor este asimilată la nivelul personalității elevului, intrînd în sistemul propriu de autoevaluare față de un cadru de referință social.

Nu există diferențe între cele două sexe privind relația dintre randamentul apreciat de profesor și tendința preferențială pentru acesta : $r = .856$, $p < .01$.

Literatura vastă pedagogică a fundamentat științific puterea exemplului pe care profesorul îl oferă elevilor. Ceea ce aduce în plus studiul nostru este dezvăluirea căii prin care se produce procesul de identificare a elevului prin modelul profesorului și de internalizare a influențelor lui într-un sistem de valori. În acest context, mandatul social al profesorului este, în primul rînd, de ordin moral, el sprijinind pe elev nu numai să-și îmbogățească cunoștințele, ci să-și formeze personalitatea, dirijînd procesul de cunoaștere de sine la elev — necesar în orientarea sa școlară și socială.

d) **Calitățile relevate de către elevi ca trăsături ale modelului de profesor preferat.**

În psihologia conducerii, problema calităților celor care îndrumează activitatea unui colectiv, *indiferent de felul acestuia* — școlar, profesional sau de muncă — au fost mult discutate. Unanim s-a recunoscut că, prin anumite calități cerute de situație, se realizează influența socială a conducătorului activității (în cazul nostru profesorul).

Cerînd elevilor să enumere calitățile profesorului preferat, am obținut următoarea clasificare după rang (tabelul nr. 3) :

[4] M. RALEA, T. HARITON, *Sociologia succesului*, Ed. științifică, Buc., 1962, cap. XVI.

Tabelul nr. 3

Calităţile modelului de profesor preferat

	Calităţi	Rang	Valoarea rangului în %
1.	Explică lecţia bine, pe înţelesul elevilor	1	31,5
2.	Este binevoitor, calm, iubeşte pe copii şi-i ajută	2	29,5
3.	Este vesel, simpatic	3	8,5
4.	Apreciază corect pe elev	4	6,5
5.	Este exigent	5	5,5
6.	Înţelege problemele vîrstei lor	6	3,5
7.	Îi place materia (elevului)	7	2,0
8.	Îi este diriginte	7	2,0
9.	Este inteligent, talentat	8	1,5
10.	Nu ştie de ce	8	1,5
11.	Îl iubeşte pe profesor	9	1,0

Observăm că în aprecierile elevilor intervin variabile : **de situaţie** (lecţii, note), mai precis, de rol al profesorului în situaţie — cum explică, cum apreciază ; **de personalitate a profesorului** — inteligenţă, talent, corectitudine, exigenţă, atitudine faţă de elev ; **de personalitate a elevului** — afecţiune, dependenţa de un model similar cu cel parental.

Chiar dacă gama trăsăturilor unui profesor bun nu apare aici complet, ea are meritul de a fi obţinută de la cei care sînt implicaţi în situaţie, semnalînd canalele mai deschise transmiterii influenţelor. Pentru elev, clasa şi profesorul formează spaţiul său psihologic în care se orientează potrivit semnificaţiilor pe care acesta le are pentru el.

4. Concluzii teoretice şi practice

a) Tendinţa motivaţională a elevului preadolescent spre un model de profesor preferat este o manifestare a orientării personalităţii în sensul asimilării unor valori de comportament şcolar şi social. Ea este o componentă semnificativ implicată în motivaţia pentru învăţătură la nivelul de vîrstă cercetat.

b) Relaţia tendinţei motivaţionale la care ne referim cu randamentul dezvăluie existenţa a două fenomene : unul de identificare a valorii proprii (elevului) prin aprecierea randamentului de către profesor şi care se reflectă pregnant la nivelul întregului lot cercetat de noi. Celălalt fenomen care apare discret în unele situaţii, realizează apropierea dintre modelul de profesor preferat şi valoarea obiectivă de randament raportată la randamentul celorlalţi elevi. În această direcţie se perfectează procesul de autodefinire, extinzîndu-se gama criteriilor de referinţă în cunoaşterea de sine. Cunoaşterea de sine este o dimensiune principală a procesului socializării personalităţii elevului.

c) Concluziile teoretice relevate mai sus, ca şi alte explicaţii din cuprinsul studiului, sugerează un anumit mod de concepere şi de organizare a „trainingului profesional" la nivelul profesorului *.

Nu putem dezvolta aici problemele de conţinut, organizatorice şi metodologice pe care le ridică o astfel de pregătire. Precizăm cîteva elemente de bază (avînd în vedere rezultatele obţinute în diverse situaţii concrete) : scopurile principale ale „trainingului profesional" la nivelul profesorului sînt : a) **formarea unor norme standard** de comportament care să permită ca adaptarea şcolară şi profesională a elevilor de diverse vîrste să se bazeze pe modele unitare şi ferme de influenţare. Nu sînt rare cazurile cînd elevii se comportă după modele de cerinţe proprii fiecărui profesor şi astfel se formează atitudini false faţă de pregătire, foarte rezistente în timp. (Această situaţie o întîlnim şi la elevi mari sau studenţi care învaţă la profesori anumiţi, de o manieră particulară cerută de ei sau după cursuri vizate de aceştia. Se ajunge astfel la o pregătire de circumstanţă) ; b) **depistarea simptomelor de rămînere în urmă** la nivelul profesorilor. Conţinutul pregătirii trebuie schimbat în concordanţă cu schimbările petrecute în orientarea şcolii **. Modelul oferit de profesor este eficient în măsura în care el corespunde cerinţelor noi ale socializării elevului.

Dată fiind influenţa considerabilă a profesorului asupra motivaţiilor elevului (ca trăsătură de personalitate) se impune ca, pe lîngă alte verigi metodologice ce privesc pregătirea profesorului (integrarea pregătirii profesorului în activitatea şcolară generală, planificarea pregătirii şi clarificarea obiectivelor ei), să se definească şi forma pregătirii în raport cu felul scopului : de a informa, de a forma priceperi, modalităţi operative de adaptare, atitudini sau de a schim-

* Ne referim aici nu la pregătirea generală a profesorului, ci la o pregătire specifică prin antrenarea calităţilor cerute de situaţie.

** Studiile relevă că deşi această problemă este bine edificată în teorie, în practică ea este destul de neglijată.

ba atitudini. Formarea și, mai ales, schimbarea atitudinilor implică o metodologie destul de dificilă pentru practician. Pregătirea profesorului și reciclarea lui este, așadar, o chestiune de știință clădită în practică pas cu pas, pe măsura clarificării implicațiilor ei într-o dimensiune spațio-temporală. Pregătirea profesorilor de azi după forme tradiționale nu mai este eficientă, căci orientările școlii s-au schimbat, caracteristicile psihologice ale vîrstei de asemenea, sub impactul cerințelor noi sociale.

ANALIZA PSIHOPEDAGOGICĂ A PROCESULUI DE SOCIALIZARE (ÎNVĂȚARE SOCIALĂ)

ELENA CIOATĂ
cercetător științific principal
la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Cercetarea socializării structurează un domeniu interdisciplinar al științelor comportamentale : psihologie, pedagogie, antropologie, sociologie. O diversitate de concepte : „socializare", „învățare socială', „transformare culturală" etc. acoperă o tematică de cercetare comună : „analiza procesului prin care devenim oameni" (1).

În constituirea domeniului de socializare ca obiect de studiu al științelor comportamentale, cronologic se pot delimita două etape : „globală" (filozofică), „empirică" (analitică).

1.1. Perioada globală este dominată de disputele normative privitoare la natura umană, dispute care aveau consecințe directe asupra modului în care erau crescuți copiii pentru a-i forma ca adulți satisfăcător integrați în societatea timpului lor. Caracterul frecvent restrictiv al practicii de creștere a copiilor amplifica în planul acțiunii sociale pesimismul filozofic asupra omului.

Etapa globală (filozofică) sfîrșește prin insatisfacțiile provocate de incapacitatea de a explica și evita eșecurile socializării. În toate timpurile au existat persoane care nu s-au putut adapta cerințelor sociale, sau care le-au acceptat numai în plan comportamental.

1.2. Etapa empirică (analitică) se constituie între cele două veacuri (XIX–XX) prin acumularea cunoștințelor privind cei doi poli ai diadei : individ-societate și are ca program orientativ răspunsul la întrebarea limitelor optime de concordanță dintre potențialul adaptativ individual și practicile de socializare.

Etapa cunoașterii în domeniul socializării este predominant analitică. Au fost elaborate numeroase tehnici psihologice (în principal chestionarele factorializate) care permit investigația relațiilor dintre dezvoltarea personalității și structuri de socializare specifice. Încercările teoretice de interpretare a consecințelor determinismului bio-social pentru dinamica personalității, deși nu foarte frecvente, sînt remarcabil reprezentate prin teoria lui Murray și cea a lui Parsons (2). Relațiile dintre societate și individ nu sînt de simplă interdependență, ci de interpenetrare ; ajustările sînt paralele ; din partea individului la normele societății, din partea societății la cerințele individului. Parsons formulează o nouă teorie comportamentală, „teoria acțiunii", care cuprinde următoarele sisteme : organism, personalitate, psihologic, social și cultural. Toate aceste sisteme exprimă modalități de analiză (deci existența

lor este pur conceptuală) singura realitate concretă fiind comportamentul uman.

2. Analiza criteriilor de estimare a eficienței procesului de învățare socială poate fi în principal raportată la următoarele aspecte.

2.1. Criteriul ultim de apreciere a eficacității procesului de socializare este personalitatea satisfăcător adaptată a adultului. Conceptele de adaptare * și de personalitate sînt strîns interrelaționate, definirea lor fiind posibilă numai prin raportare. Adaptarea include comportamentul într-o perspectivă funcțională. De eficacitatea disponibilităților de a trata și stăpîni solicitările mediului depinde supraviețuirea fizică și psihologică a individului. În acest sens, adaptarea exprimă atît acomodarea la solicitările și cerințele externe (interpersonale), interne (*impulsuri fundamentale și motivații sociogene*), cît și eforturile susținute de a modifica mediul pentru a corespunde propriilor trebuințe (4).

Extremele adaptării exprimate fie prin dependența necondiționată față de cerințele sociale sau prin independența totală față de acestea se exprimă prin comportamente *ineficiente, dezorganizatoare.*

2.2. Cînd se analizează structura personalității adaptate, referirile cuprind în principal structurile motivațional-atitudinale. Conceptul de self (atitudinea față de sine) ocupă o poziție centrală printre celelalte concepte folosite în analiza motivației umane (5). Ele exprimă controlul și integrarea impulsurilor fundamentale în exprimări acceptate social. Între diferitele structuri motivațional-dinamice ale self-ului, de exemplu, ego și id (rezervorul impulsurilor fundamentale) sau ego și super ego (exprimare a imperativelor morale) pot să apară unele stări conflictuale. Incompatibilitatea dintre structurile self-ului este postulată *ca fiind cauza* primară a numeroase stări nevrotice, comportamente dificile.

Imaginea și atitudinea față de propria persoană are atît componente cognitive (evaluare aproximativ exactă a posibilităților) cît și elemente afective (de acceptare, de prețuire a propriei persoane). Din copilăria mică și apoi pe parcursul întregii vieți individul se prezintă deseori în fața semenilor săi într-o ipostază care nu este compatibilă cu ceea ce gîndește, dorește ; aceasta pentru a evita pedepsele sau respingerile sociale. O condiție esențială a echilibrului psihologic, notă distinctivă a personalității adaptate este și armonia dintre cele două aspecte ale self-ului ; cel real și cel prezentat celorlalți. O adaptare socială poate fi trăită ca satisfacție de către individ numai în măsura în care angajează ceea ce el apreciază ca fiind semnificativ. Aceasta presupune existența și funcționarea *plastică a unor mecanisme de apărare* care permit persoanei să-și păstreze intactă (în anumite limite) imaginea și atitudinea față de sine în ciuda multor experiențe stressante.

2.3. Elaborarea sentimentului de invulnerabilitate, de autoîncredere, de securitate personală poate fi apreciată ca o consecință directă a unei socializări reușite. La persoanele favorabil evaluate social imaginile despre sine — ca actualitate și potențialitate — se integrează în procesul continuei deveniri. La cei ineficienți social, părerea despre sine acum cu cea despre sine de mîine, nu se asamblează.

Dezvoltarea psihică a copilului privită ca o serie de rezolvări satisfăcătoare a unor stări conflictuale limită ce angajează toate disponibilitățile sale, se condensează în încrederea pe care adultul o are în capacitățile sale de a asimila și crea cultura epocii în care trăiește. În modelul propus de Ericksen (6) personalitatea sănătoasă a adultului, *care și-a elaborat propriile standarde* de autoevaluare și este capabil de a se percepe corect pe sine și mediul său, este o consecință a rezolvării satisfăcătoare a problemelor distincte ridicate de etapele de vîrstă. Procesul de socializare a copilului cuprinde după Ericksen următoarele etape :

a) Experiența primilor ani de viață (0–18 luni) *care* se condensează în încrederea (în contrast cu lipsa de încredere) copilului în cei din jur.

b) Perioada de la 18 luni — 4 ani are ca rezultat principal autonomia (în contrast cu rușinea și îndoiala). Important pentru formarea autoîncrederii și autocontrolului la aceste vîrste este crearea de către adult a *unui set de reguli* din care copilul să poată alege.

c) În perioada preșcolară mare se constituie primele trăiri de vinovăție, expresie a incapacității copilului de a îndeplini unele cerințe exagerat de pretențioase ale adulților.

d) Prima etapă de școală este hotărîtoare în elaborarea comportamentului competitiv (în contrast cu complexele de inferioritate).

e) Adolescența este perioada identității și difuziunii rolurilor. În adolescență, multitudinea de roluri necesare a fi asimilate ridică probleme diferite pentru tînăr. La sfîrșitul adolescenței el se va „aduna" în imaginea de sine. În caz de nereușită va rezulta o personalitate „cameleon" întîlnită la acei indivizi care nu au o integritate în comportamentele exprimate în situații sociale diferite. O personalitate este considerată ca neavînd putința de a dobîndi maturitatea, dacă incapacitatea de a depăși o etapă o

* În planul psihologiei sociale a colectivelor de muncă, al tehnologiei educației prin muncă, personalitatea adaptată este sinonimă cu cea integrată (3). Optăm pentru folosirea termenului de adaptare din considerații de prioritate a conceptului.

fixează la un anumit stadiu de dezvoltare. Adultul ineficient, neintegrat, cu conflicte de nerezolvat, a acumulat în anii formării personalității sale influențe dramatice, de posibilitatea depistării acestora depinde eficiența proceselor de psihoterapie.

3. Strategii de cercetare a relațiilor dintre procesul de învățare socială și personalitatea copilului.

În cercetarea procesului de socializare, familia și școala sînt apreciate ca fiind cele mai importante sisteme sociale care modelează personalitatea copilului. Ca expresie a influenței modului de gîndire psihanalitic, mult timp accentul a fost pus pe studiul relației părinte-copil. Această orientare a influențat hotărîtor metodologia folosită. Informația privitoare la modelele comportamentale ale părinților și influența acestora asupra dezvoltării personalității copilului a fost obținută în principal prin procedee care se adresau părinților : scale de auto-evaluare, chestionare, interviuri, observare directă.

Interesul față de profilul de personalitate al copilului a fost activat de observații pe cît de simple, pe atît de tulburătoare. Există copii cu severe tulburări de adaptare, care provin din familii intacte, precum și copii integrați social în ciuda unor traume familiare. Pe de altă parte, chiar cînd tratamentul părintesc a fost responsabil de dificultățile de adaptare ale tînărului, nu s-au putut evidenția relații predictibile : astfel părinți dominatori, autoritari pot face pe unii copii anxioși, submisivi, iar pe alții dominanți, rebeli.

3.1. Realizările școlare ale copiilor pot fi considerate ca un criteriu parțial de estimare a coeficientului de adaptare a personalității.

Frecvente constatări empirice și observații controlate, susțin relația dintre unele trăsături de personalitate, realizări și disciplină școlară. Fiecare profesor din propria experiență știe că acei cu realizări școlare nesatisfăcătoare sînt în general mai rebeli, mai puțin dispuși să accepte modele școlare ale unui „comportament „bun". Un număr considerabil de studii au demonstrat că predicțiile privitoare la realizările școlare pot fi considerabil ameliorate dacă clasicile teste de inteligență sînt suplimentate de măsurători ale motivației. Diferențele în angajarea motivațională a copilului pot să nu influențeze scorurile la testele de inteligență, dar exercită o influență considerabilă asupra investirii inteligenței în realizările școlare (7). Cercetările efectuate de Cattell și colab. au evidențiat ponderea deosebită a unor factori de personalitate (stabilitatea emoțională, super-ego) pentru realizările școlare (8). Într-un studiu efectuat pe două grupe de copii : cu realizări școlare pozitive și negative, s-a evidențiat că acei cu dificultăți școlare au mai multe probleme de familie, simptome nervoase (oboseală, irascibilitate etc.) un sentiment al prețuirii personale foarte scăzut. Copiii din ambele grupe aveau un coeficient de inteligență superior (Rigness, 1963) (9).

3.2 O direcție de cercetare care permite analiza contribuției celor două sisteme sociale : familia și școala în formarea personalității copilului este reprezentată de studiul profilului individual al copiilor internați în casa de copii școlari. În anul 1976 am început o cercetare în această instituție școlară. Experiența comună, dureroasă a tuturor copiilor internați (independent de nuanțele personale ale experienței fiecăruia) este **frustrarea afectivă.** Deprivat de afecțiunea părintească este și copilul căruia i-au murit părinții și cel al căror părinți s-au îmbolnăvit grav sau l-au abandonat. Un copil lipsit de afecțiune este un copil bănuitor, neîncrezător. Printr-o generalizare difuză (justificată de vîrsta sa) el plasează pe toți adulții (deci și pe educatorii săi) în aceeași categorie – agenți stressanți. Educatorii care lucrează cu acești copii au semnalat serioasele probleme de adaptare la cerințele școlii existente în casele de copii școlari, decalajul frecvent întîlnit între potențialul intelectual al copilului și performanța școlară.

Cercetarea noastră a fost orientată spre următoarele obiective :

a) Analiza profilului individual al copilului.

b) Studiul climatului afectiv din care provine copilul.

c) Studiul școlii ca sistem social capabil să formeze comportamente sociogene, care într-o dezvoltare normală a copilului se formează precumpănitor în familie.

În materialul de față includem unele date asupra primului obiectiv. Pentru profilul individual al copilului am utilizat probe psihologice aplicate pe lotul experimental – copiii din casa de copii și lotul de control – colegii lor de școală crescuți de către familie. Probele au fost următoarele : intuiție perceptuală (Raven PM–38), personalitate HPSQ (Cattell), extroversie-neuroticism (Eysenck), frustrare (Rosenzweig) au fost aplicate pe 104 copii din casele de copii și 104 copii din familii (niveluri de vîrstă 12–13 –14–15 ani). Criteriile de aplicare a probelor au fost : **comparativ** și **cronologic.** Astfel fiecare grup de copii de o anumită vîrstă din casa de copii avea corespondent un grup de control de aceeași vîrstă. Probele au fost administrate colectiv și fără limite de timp : rezultatele preliminarii au relevat unele dificultăți în lucrul cu cei internați, raportate în principal la incapacitatea lor de a se mobiliza. Participarea zilnică la toate activitățile casei de copii, traiul în comun, fie chiar și pe o perioadă limitată de timp, a contribuit la cunoașterea reciprocă, la instalarea sentimentului de încredere al copilului. S-a obținut astfel un plus de concentrare la probele psihologice din partea co-

pilului, expresie a convingerii că experimentarea este în folosul său. Am numit acest criteriu **participativ** şi îl considerăm o necesitate pentru cercetarea copiilor din casele de copii.

Vom prezenta, pe scurt, cîteva din rezultatele obţinute cu proba de personalitate HSPQ.* Proba de personalitate Cattell HSPQ este un chestionar de 142 de întrebări, factorializat, care acoperă 14 dimensiuni de personalitate, printre care : receptivitatea emoţională, iritabilitatea, inteligenţa generală, forţa ego-ului, a caracterului, autocontrolul etc.

Datele noastre susţin existenţa unui profil de personalitate distinct la copiii internaţi în casa de copii şcolari, comparat cu profilul de personalitate al copiilor crescuţi în familie. Copilul din casa de copii se conturează ca avînd numeroase dificultăţi în stabilirea contactelor sociale cu ceilalţi exprimate în izolarea, opozabilitatea, atitudinea critică şi distantă faţă de normele grupului.

El prezintă numeroase simptome de nervozitate, nelinişte, izbucniri nemotivate de irascibilitate. Super ego-ul (caracterul) este mai puţin elaborat la cei din casa de copii. Altfel spus, ei sînt mai puţin conştiincioşi, perseverenţi, responsabili, consecvenţi în îndeplinirea obligaţiilor decît cei din familie. Numeroase diferenţe semnificative sînt înregistrate şi în acele dimensiuni ale personalităţii care desemnează tensiunea acumulată de copil. Copiii din casa de copii au tendinţe manifeste spre culpabilitate : sînt mai bănuitori, neliniştiţi, deprimaţi, singuratici. Unele date preliminarii privitoare la stabilitatea acestor diferenţe indică posibilitatea estompării lor în condiţiile în care colectivul casei de copii şi cel al şcolii generale unde învaţă copiii, acţionează convergent.

Copilul internat în casa de copii şcolari, care a acumulat o succesiune de experienţe negative în relaţiile sale cu adulţii, cooperează cu dificultate. O activitate educativă eficientă este imposibilă însă în afara unor relaţii de reciprocitate. Educatorii, care nu dispun de instrumente de evaluare a copilului şi au o pregătire psihologică nesatisfăcătoare, deplasează centrul activităţii lor de la cunoaşterea şi modelarea personalităţii copilului la munca de instrucţie. Prea adeseori s-a ignorat că prin internarea copilului se înlătură climatul afectiv, deseori nociv din familia sa, dar nu şi efectele sale asupra personalităţii copilului. Convingerea că totul trece de la sine este dăunătoare. Avem numeroase date care susţin existenţa unor disfuncţii ale personalităţii la copiii care au trăit o experienţă dramatică cu 4–5 ani în urmă (în acest interval copiii fiind internaţi).

Condiţiile de lucru ale educatorilor din casele de copii sînt dintre cele mai dificile. Este greu de presupus că se poate continua o astfel de activitate fără o pregătire psihologică şi pedagogică specială a întregului personal didactic angajat în casele de copii. Fişa psihopedagogică cu rubrici generale, completate cu o terminologie anacronică, sentenţioasă, este necesar să fie înlocuită cu analiza ştiinţifică a profilului individual al copilului.

Casele de copii conţin o diversitate de probleme care pot sugera fecunde alternative de cercetare a personalităţii copilului, pot proba validitatea tehnicilor de învăţare socială.

* Proba a fost tradusă în l. română şi adaptată de Valentina Radu şi R. Rădulescu, cercetători principali la Inst. de şt. ped. şi psih..

Bibliografie

1. Ştefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă* ; E.D.P. Buc., 1976 ; Edgar Faure, *A învăţa să fii* un raport al UNESCO, E.D.P. Buc., 1974 ; E. Zigler, *Socialization in* G. Lindzey, E. Aronson, eds. *The Handbook of Social Psychology*, California, Menlo Park, Addison-Wesley, 1969, vol. 3, 450.
2. H. A. Murray in C. S. Hall, G. Lindzey, *Theories in Personality*, New York, John Willey 1959, Parsons, The Social System, Ontario Macmillan, 1951.
3. T. Herseni (red.), *Psihologia colectivelor de muncă*, Ed. Academiei R.S.R., Buc., 1973.
4. H. S. Lazarus, *Emotions and Adaptation in* W. Y *Arnold* (ed.) Nebraska Symposium on Motivation, 1958, p. 175.
5. Elena Cioată, *Problema genezei atitudinii faţă de sine şi ceilalţi*, în op. cit, 3, p. 139.
6. E. H. Ericksen, *Growth and Crises of the Healthy Personality*, Psychol Issues, 1959, vol. I, 50.
7. Valentina Radu, Factorii psihosociali şi psihopedagogici ai motivaţiei pentru învăţătură la şcolari, în vol. Cercetări de pedagogie şi psihologie, 1975.
8. R. B. Cattell, Personality and Mood by Questionnaire, Jossey-Bass, San Francisco, 1973.
9. Th. A. Rigness, *Mental Health in the Schools*, Randon House, New York 1963.

MOTIVAȚIILE ÎNVĂȚĂRII LA ADULȚI

ANA-MARIA ICHIM

Perfecționarea adulților prin cursuri, cu scoaterea din producție, urmărește creșterea competenței forței de muncă, ridicarea calității acesteia la nivelul cerințelor sociale și economice a sectorului de producție respectiv. Perfecționarea se organizează potrivit structurii personalului, responsabilității ce revine fiecăruia, ținîndu-se seama de calificarea de bază a lucrătorului, de cerințele postului pe care îl ocupă și de perspectivele de promovare. Lucrătorul se perfecționează pentru a rezolva sarcini de producție.

Învățarea sistematică dobîndește un caracter continuu. În fața acestei presiuni sociale, pedagogiei îi revine sarcina de a elabora o didactică — ca teorie a instruirii — a adulților, de a stabili caracteristicile învățării și factorii favorizanți ei, ca pe această bază să se desfășoare cu mai multă eficiență calificarea și perfecționarea. Acest lucru este cu atît mai necesar, cu cît media de viață crește. Eficiența învățării la adulții aflați în perfecționare întîmpină cîteva dificultăți de început care trebuie învinse. Adultul vine cu oarecare neliniște la cursuri. Are impresia că nu mai poate învăța, îi vine greu să redevină elev, relațiile de dependență cu expertul nu i se mai potrivesc, are teama de a nu se compromite.

Tot mai mult întîlnim în literatură studii care se referă la psihologia învățării la adulți, la capacitatea de a învăța, la factorii capacității de învățare și restructurarea lor la această vîrstă. În funcție de aceste date se pot stabili cele mai potrivite forme de organizare ale instruirii, calitatea conținutului și cele mai eficiente metode. Psihologi ca Bühler, Moers, Guardini, afirmă că la 20—25 de ani omul își încheie dezvoltarea și precizează că adolescența este perioada de randament intelectual maxim. Köhler, Bauer, Miles arată că este greșit să se dea o explicație unidimensională capacității de a învăța, legînd-o univoc de curba biologică.

Cercetările efectuate (1940) arată că randamentul intelectual este multidimensional determinat de nivelul învățămîntului atins, de solicitările activității profesionale și de cele ale vieții culturale. Cu cît omul știe mai mult, cu atît dorește să învețe mai mult, iar o formație școlară de nivel ridicat include aspirații de cunoaștere și perfecționare. Se arată, de asemenea că, în cea mai mare măsură, capacitatea de randament intelectual a adultului este dependentă de **dispoziția lui de a învăța.**

Prima sarcină care asigură succesul adultului în învățare constă în refacerea atitudinii optime față de această activitate. Dispoziția de a învăța este socotită ca „sufletul învățării" la adult, deoarece ea compensează reducerea memoriei fluorescente — de scurtă durată — și diminuarea altor capacități intelectuale. În acest sens, cunoașterea motivelor care-l deschid pe adult spre învățare este de cea mai mare importanță, pentru a structura acel conținut, a folosi acele metode, care să-l angajeze în activitatea de instruire. Structura motivațională, care reunește în țesătura ei complexă motive, dorințe, nevoi, aspirații, expectații, trăsături de caracter și atitudini, constituie constelația motivațională internă, deja existentă, de la care plecăm pentru a angaja adultul să preia obiectivele instruirii și să le transforme în motive ale învățării.

În cadrul Institutului de cercetări pedagogice, în anul 1973—1974 s-a desfășurat cercetarea privind motivațiile generale ale învățării la adulții aflați în perfecționarea profesională prin cursuri. Au fost investigați 424 adulți : 213 ingineri, 101 maiștri și 110 muncitori din industria extractivă, metalurgică, chimică și din transporturi. Ca instrument de cercetare s-a folosit chestionarul cu *răspunsuri codificate* și *răspuns liber* la întrebările : De ce înveți ? (arătați motivele dv. personale care vă îndeamnă să învățați) și Ce motive — împrejurări — frînează activitatea dv. de învățare în cadrul cursurilor ?

Prima întrebare sondează motivațiile generale pozitive, a doua pe cele aversive. Totalizînd răspunsurile, pe baza frecvenței lor, am stabilit procentele și ierarhia motivațiilor. Datele privind **motivațiile generale pozitive** ne arată că motivele dominante ale învățării se centrează pe dorința de pregătire profesională : pentru a fi la curent cu progresul științei și al tehnicii ; pentru a fi competent ; din datoria morală de a munci bine, pentru a îndeplini planul de stat (71% *din totalul răspunsurilor*). În *categoria* motivațiilor medii găsim : îmi place să studiez, mă atrage noutatea ; vreau să mă bucur de stima celor din jur, doresc să am prestigiu (14,9%). Motivațiile slabe, ca frecvență de răspunsuri, se referă la : așa cere legea ; doresc să fiu promovat în muncă ;

din interes material ; doresc să fiu un exemplu copiilor mei (14,1%). Motivațiile din această categorie au un caracter extrinsec concret.

Deși pe primul plan apar motivațiile centrate pe perspective profesionale, subiacente acestora stau atitudinile social-morale, simțul datoriei și al răspunderii față de sine și față de îndatoririle sociale, motivații stabile care reprezintă izvorul capacității de efort, prin care adultul convertește cerințele sociale și obiectivele instruirii, ca expresie a acestora, în motive de învățare. De asemenea, motivația epistemică, de cunoaștere, interesul pentru noutate, plăcerea de a studia, de natură intrinsecă, care deschide participantul spre informație, precum și motivația extrinsecă de sancțiune socială, reprezintă un substrat puternic, prin care se realizează motivele centrate pe interesele profesionale.

La un studiu comparativ al răspunsurilor, pe cele trei categorii profesionale : muncitori, maiștri și ingineri, alături de motivațiile de perspectivă profesională ca motivații extrinseci, observăm la muncitori și maiștri prezența în categoria dominantă, a motivațiilor social-morale, pe cînd la ingineri pe cele epistemice, de cunoaștere. Deci, ceea ce s-a afirmat că interesul pentru cunoaștere este cu atît mai mare cu cît nivelul profesional și cu cît activitățile profesionale solicită mai mult randamentul intelectual, coincide cu rezultatele obținute prin cercetare. La categoria muncitori și maiștri dispoziția de a învăța este susținută de capacitatea de efort impulsionată de atitudinile morale, spre a servi sarcinile de producție cu competență.

Ordonarea răspunsurilor pe grupe de vîrstă (26–35, 36–45 și 46–55 ani), privind raportul motivației epistemice-motivații morale, indică predominarea celor din prima categorie la grupa 26–35 de ani, deci la cei care au absolvit școala mai de curînd și o predominare a celor social-morale la grupa adulților mijlocii și tîrzii.

O învățare continuă, de-a lungul vieții, ne îndreptățește să credem, folosind datele observate, că interesele de cunoaștere pot fi prezente la toate grupele profesionale și de vîrstă și că adultul este capabil de a învăța toată viața, în cazul în care va alterna munca efectivă cu munca reflexivă.

Motivațiile aversive, care frînează dispoziția de a învăța, nu au un caracter de mare generalitate. Ele dispar cu vîrsta, tocmai datorită prezenței motivelor social-morale, care dau adultului autonomia motivațională, capacitatea de a-și propune singur motive și de a le realiza. Adultul se poate constrînge pe sine. Din totalul de 1 272 de răspunsuri cumulate, posibile, cu trei opțiuni, găsim 550 de non-răspunsuri. Dominantele aversive se referă la conținutul cursurilor care nu este legat de problemele practicii profesionale, la felul neinteresant, neangajant al predării (23,7%), la sentimentul de a nu mai putea învăța (12,8%) ; la conținutul programelor care este sub așteptările cursanților (10,1%).

Pe baza structurii motivațiilor generale pozitive, cît și a celor aversive, putem stabili anumite consecințe pedagogice, care să asigure un bun randament și o bună eficiență a instruirii la cursurile de perfecționare. Dacă motivele care asigură o atitudine pozitivă față de învățare se centrează pe interesele profesionale, în cadrul cursului, întreaga materie va fi predată din punct de vedere al profesiunii participanților. Obiectivele pe care profesorul le formulează explicit la lecția introductivă, sau la începutul fiecărei ore de curs, trebuie să scoată în prim plan relevanța celor predate pentru activitatea profesională de moment și de perspectivă.

Cursul trebuie să fie dens, să nu lase participantului sentimentul gratuitului, ci dimpotrivă, să-l facă să trăiască impresia că a cîștigat ceva, că efortul lui este răsplătit, că ceea ce învață servește interesele sale profesionale. Altfel se ajunge la sentimentul frustrării exprimat în motivații aversive. De asemenea, un curs al cărui conținut depășește puterile grupului exercită o presiune prea mare, care duce la efecte negative.

Sensibilizarea pentru conținutul cursului se poate face în diferite forme. Expertul poate prezenta în linii mari conținutul. Se cere apoi cursanților să formuleze, pe grupe, teme care i-ar interesa. Pe baza celor formulate de auditoriu, expertul își poate continua cursul. Sau, se poate cere ca, în timpul expunerii, participanții să formuleze pe hîrtie, probleme, întrebări care-i preocupă, legate de cele predate. Cele formulate se clasifică, apoi expertul, împreună cu grupul, dezvoltă conținutul propus. În acest fel cursantul devine un coresponsabil al propriei sale formări.

În ce privește calitatea conținutului, cursul nu trebuie să se refere numai la cunoștințe teoretice. Adultul vrea să învețe comportamente de situație profesională. De aceea cursul trebuie gîndit sub aspectul modului în care îl pregătește pe lucrător pentru **rolul** pe care-l perfecționează, sau pe care îl preia. Dar în perfecționare conținutul trebuie să depășească stăpînirea unei situații profesionale definite, pentru ca lucrătorul să se poată adapta unei situații în schimbare. Alături de conținutul cursului, calitatea lecției este asigurată și de metode. Acești doi factori sînt cei mai importanți, pentru a angaja pe adult pe calea unei dispoziții favorabile învățării. Predarea cu mare forță de problematizare stîrnește interes și angajează. Gradul de participare personală în activitatea de instruire este hotărîtor pentru atitudinea față de învățare. De aceea este util ca profesorul să fie tot mai consultativ, iar cursantul tot mai participativ.

Dacă memoria și inteligența adultului au un caracter relațional, succesul este înlesnit, atunci cînd în predare se realizează o

bună structurare a materiei, se folosesc scheme, grafice, diagrame, tabele sinoptice. Tot sub acest aspect, nu pot lipsi lecțiile de sistematizare și cele interdisciplinare.

Natura relațiilor expert-cursant, pentru a nu fi frenatoare, trebuie să fie de cooperare. Pedagogul pentru adult nu are o autoritate ierarhică, ci una funcțională. El se găsește în serviciul cursantului, este deschis și disponibil la interesele acestuia, se arată dornic să-i recunoască experiența, să-i aprecieze rezultatele, să coopereze în lansarea ipotezelor și luarea deciziilor. Numai așa relațiile expert-cursant pot stimula dispoziția de a învăța.

Un loc important îl ocupă motivația de apreciere socială. Adultul vrea să fie stimat de cei din jur, să se bucure de prestigiu. De aceea, teama de a nu se compromite la cursuri, pe de o parte îl impulsionează să participe la activitatea de instruire, pe de altă parte, îl frînează. Pentru a ieși din teama de insucces este nevoie de o atmosferă securizantă afectiv. Expertul va elimina orice situație și expresie care-l poate diminua pe cursant, folosind și valorificînd pedagogic și științific experiența acestuia.

Folosirea procedeelor euristice — contradicția, conflictul, ipoteza, alternativa — întemeiate pe o situație de problemă, care cere elaborare de soluții și decizii optimale sînt stimulatoare și angajante. Tot mai mult se folosește în instruirea adulților studiul de caz, jocul de roluri, simularea etc. Folosirea acestor metode dă ocazia cursantului să utilizeze și propria sa experiență de muncă și viață.

Informația despre succes, evaluarea și autoevaluarea sînt mijloace stimulative și angajante. Succesul reprezintă atingerea obiectivelor și acest lucru trebuie subliniat, el fiind sarcina principală a cursului. Momentul trebuie trăit ca satisfacție intelectuală și morală, care propulsează dispoziția de a învăța. De aceea aprecierile ca : corect, logic, clar, interesant, perseverent, conștiincios, reprezintă recompense și, deci, stimuli de motivație. La orice vîrstă între succes și învățare există o relație biunivocă, ele reprezentînd o unitate.

De cea mai mare importanță în dobîndirea unei atitudini pozitive față de învățare este apelul la răspunderea morală și îndatorirea față de sine și de sarcinile sociale, motivație prezentă la toate grupele profesionale și de vîrstă. Capacitatea de învățare la adult se sprijină pe capacitatea de victorie a adultului asupra lui însuși, pe capacitatea de efort voluntar de a decide și de a persevera în realizarea îndatoririlor care reunesc cerințele sociale cu preluarea angajată și critică.

RUTA ȘCOLARĂ A ELEVILOR DIN LICEU*

MIHAI JIGĂU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În accepția noastră, termenul de „rută școlară" (care este unul din indicatorii statistici ce obiectivează probleme de randament și eficiență a activității școlare) semnifică dinamica rezultatelor obținute de elevi, în urma examinărilor curente, pe parcursul anilor de studii **.

Ipotezele de lucru de la care am pornit au fost următoarele : **a)** rezultatele la învățătură, pe parcursul unui ciclu, prezintă diferențe de la un an de studii la altul ; **b)** fluctuațiile rezultatelor obținute de populația școlară reprezintă niveluri variabile de folosire a potențialului intelectual al elevilor și resurselor formative ale sistemului de învățămînt ; **c)** subfolosirea potențialului intelectual al elevilor reprezintă o pierdere calitativă, neînregistrată în calculul promovabilității, dar care trebuie luată în considerare cu prilejul evaluării eficienței ; **d)** absolvirea ciclului liceal de către elevii care au repetat clasa se produce la un nivel minim și reprezintă stări potențiale de eșec viitor (profesional și/sau școlar).

Ruta școlară a elevilor a fost reconstituită cu ajutorul următoarelor categorii de medii : media generală de la concursul de admitere ; mediile generale din fiecare an de studiu ; media generală de la bacalaureat și mediile anuale obținute la două obiecte considerate principale, în funcție de tipul liceului.

Investigația pornind de la note, care reprezintă un etalon al rezultatelor obținute în urma unui control repetat și vizînd global (examene, teze) sau fragmentar (examinări, curente) cunoștințele elevilor, realizat prin metode, procedee și instrumente de evaluare diferite, conduce la întrebarea : în ce măsură aprecierile exprimate au o valoare obiectivă, permit

* Materialul este rezultatul unei cercetări efectuate în anul 1975/1976, pe un lot de sondaj de 2 297 de elevi din 12 județe și din municipiul București.

** Situația elevilor care au repetat, dar au fost recuperați după una sau mai multe repetiții — în același an sau în ani diferiți — a făcut obiectul unei tratări diferențiate.

emiterea de concluzii cu caracter general ? Considerăm că mărimea și conținutul lotului de sondaj produc un efect de compensare ce ne îndreptățește să acordăm un caracter obiectiv rezultatelor obținute, atenuînd eventualele distorsiuni ale unor factori ca : subiectivitatea examinatorului, mediul rural sau urban, zona geografică, tipul liceului etc.

Pe de altă parte, concluziile unei cercetări anterioare [1], referitoare la valoarea și semnificația mediilor generale și anuale, confirmă caracterul sintetic și obiectiv al acestora în ansamblul reperelor de evaluare școlară, în condițiile unei reale reprezentativități a investigației, dînd certitudine unor aprecieri cu privire la rută, eșec, reușită, potențial.

Prelucrarea datelor a dus la obținerea tabelelor de frecvență a notelor dobîndite de elevi în zona de notare 5,00—10,00 și distribuite în 10 clase, pentru cei care nu au repetat pe parcursul școlarizării și în 14 clase pentru elevii care au repetat o dată sau de mai multe ori și care au avut note cuprinse în zona 3,00—10,00.

învățămîntului între anii de studii, de gradul diferit de solicitare a unor licee de către candidați, de nivelul variabil de exigență a selecției la admitere, elemente care se reflectă și în rezultatele obținute în anii următori.

Notele acordate candidaților admiși (sau absolvenților) prezintă diferențieri cantitative față de mediile anuale, pentru că sînt obținute în urma unui tip de verificare ce se deosebește esențial de cea curentă din anii de studii, deoarece intervin și alți factori inexistenți după admitere, sau anteriori bacalaureatului : climatul psihologic al examenului, coeficientul de subiectivitate al examinatorului.

Din acest punct de vedere, generalizarea utilizării probelor unice de cunoștințe, atît pentru examene cît și pentru verificările finale și corelarea acestora cu rezultatele unei investigații psihologice globale, ar rezolva satisfăcător o gamă largă de probleme ce țin de notare, concursuri și examene, evaluare obiectivă.

Rezultatele școlare obținute denotă că există în permanență la elevi un potențial intelectual nefolosit de către școală de-a lungul anilor de studii, a cărui optimizare funcțională se poate realiza prin îmbunătățirea acțiunilor de pregătire și perfecționare a viitoarelor cadre didactice și a celor existente, a măiestriei lor pedagogice, a tehnologiei didactice, cu accent pe realizarea unui învățămînt diferențiat, creativ, cu profunde valențe educative.

Referitor la potențialul elevilor neutilizat de școală, oferim o situație comparativă, în care sînt exprimate în procente aceste „pierderi calitative". (Precizăm că aceste cifre exprimă cît nu s-a folosit din potențialul de învățare al elevilor, pe parcursul școlarizării față de un rezultat maxim obținut în unul din anii de studii, la admitere sau la bacalaureat) :

— licee real-umaniste, secția reală 22,05%
— licee pedagogice 21,56%
— licee real-umaniste, secția umană 20,88%
— licee economice 18,74%

Tabelul nr. 1

Durata studiilor	4 ani				5 ani		
Tipul liceului. Medii ponderate la:	real-umanist		agrosilvic	economic	industrial	agrosilvic	pedagogic
	real	uman					
Admitere	7,907	7,541	7,148	7,203	7,357	6,903	7,598
An I	7,541	7,095	7,099	7,123	7,278	7,013	7,317
An II	7,373	7,072	7,015	7,000	7,187	6,906	7,548
An III	7,230	7,011	7,054	6,854	7,172	7,060	7,342
An IV	7,380	7,125	7,263	7,080	7,169	7,160	7,527
An V	—	—	—	—	7,323	7,353	7,758
Bacalaureat	7,456	7,492	7,124	7,058	7,328	6,980	8,212

Reprezentările grafice comparative, valorile procentuale și concluziile formulate, s-au bazat pe mediile ponderate * de la admitere, bacalaureat și pe cele rezultate din media generală din fiecare an de studiu, calculate în raport cu frecvența de apariție a notelor într-o clasă de notare sau alta (vezi **tabelul nr. 1**).

După cum se observă din tabelul de mai sus, există diferențe calitative și cantitative evidente, stratificate în funcție de tipul liceului și anul de studiu, explicabile prin dificultățile de adaptare ce se produc în momentul trecerii de la un ciclu de învățămînt la altul, de complexitatea și lipsa de corelare a conținutului

[1] Vezi C. BÎRZEA, M. JIGĂU, *Valoarea predictivă a notelor școlare, în sistemul de evaluare curentă*, Institutul de cercetări pedagogice, 1974.

* Mediile ponderate au fost obținute pe baza formulei : $Mp = \sum \frac{Mc.F}{N}$ în care Mp = media ponderată, Mc = media clasei de notare, F = frecvența, N = numărul de cazuri.

— licee agrosilvice (4 ani) 18,67%
— licee agrosilvice (5 ani) 18,35%
— licee industriale 15,61%

Astfel, **liceele de specialitate se situează pe primele locuri în privința cuantumului redus de pierderi calitative, evidențiind o evoluție și un efort de valorizare a potențialului elevilor, relativ constant, datorită legăturii directe și permanente cu practica și producția,** diversității de profile (care rezolvă mai larg opțiunile profesionale ale elevilor), elasticității conținutului învățămîntului, în sensul adaptării rapide a acestuia la cuceririle științei și tehnicii contemporane etc.

Pe de altă parte, în cadrul liceelor industriale, mediile ponderate au — comparativ cu celelalte licee — cea mai mică valoare numerică de variație dintre media maximă și minimă ; cu alte cuvinte, au o evoluție constant-lineară și acest lucru nu este un efect de ansamblu, ci el se reflectă și în cadrul fiecărei clase de notare. De acest lucru ne-am convins urmărind un lot de 105 elevi, care au obținut la admitere note cuprinse în clasele 7,01—7,50 și 7,51—8,00, pe parcursul anilor I-V și bacalaureat. Coeficientul de corelație dintre mediile ponderate obținute în acest caz și mediile ponderate ale întregului lot este aproape maxim, fapt ce denotă constanța fenomenului amintit mai sus.

Evoluția globală (la toate tipurile de licee investigate și cu durata de studiu de 4 sau 5 ani) a rezultatelor elevilor este constant în descreștere pînă în anii II și/sau III *.

Acest lucru se datorește faptului că în majoritatea cazurilor, în primii ani de studii, au loc fenomene repetate de mobilitate interliceală și dezinteres, cauzat de lipsurile în acțiunea de orientare școlară și profesională, de oferta de locuri în licee, de diferite profile, pe plan local (fapt ce implică măsuri ameliorative a geografiei școlare liceale), de selecția la intrarea îr treapta I și a II-a etc., cauze ce duc la mărirea numărului de repetenți, recrutați din rîndul elevilor cu rezultate minime la învățătură. Pe parcurs, numărul celor care rămîn repetenți se micșorează, locul acestora fiind luat de o minoritate a elevilor cu rezultate la limita de promovare.

În ceea ce privește rezultatele, apreciate după mediile anuale, obținute la matematică — celălalt punct de referință în cercetarea noastră (după mediile generale) — examinarea tabelelor de frecvență ne impune constatările :

a) în ultima clasă (a notelor minime de promovare), cuprinsă între 5,00—5,50, găsim constant frecvențele cele mai mari la toate tipurile de licee investigate și în toți anii de studii (excepție făcînd doar liceul pedagogic, în anul V — la care frecvența cea mai mare este cuprinsă în clasa imediat următoare), fapt care ne determină să considerăm că ele reflectă o situație reală și permanentă pe parcursul școlarizării ;

b) procentele frecvenței apariției notelor în această clasă minimă de notare, și deci de promovare variază pe parcursul celor 4 sau 5 ani de studii între 22,68% și 40,08%.

Găsim și la limba română frecvențe mari, situate în zona minimă de promovare și care variază procentual între 16,33% și 26,56%.

Rezultatele la celelalte obiecte (psihologie, pedagogie, contabilitate, limbi străine, obiecte de profil — la liceele de specialitate), apreciate după valoarea numerică a frecvenței cu care apar într-o anumită clasă de note, se înscriu într-o curbă în general asimetrică spre stînga (reflectînd note mediocre sau mici), dar nu de amploarea celei de la matematică sau limba română.

Așa cum era de așteptat, ierarhia tipurilor de licee investigate, în funcție de valorile procentuale ale potențialului intelectual al elevilor neutilizat de școală (care are semnificația de pierdere calitativă), prezintă o configurație identică cu ordinea frecvențelor de apariție a mediilor anuale, de la principalele obiecte, în zona minimă de promovare.

Nivelul de recuperare al repetenților din licee. Pe același lot de sondaj și la aceleași obiecte, a fost urmărită și dinamica rezultatelor elevilor care au rămas repetenți pe parcursul anilor de studii, o dată sau de mai multe ori și care nu au abandonat școala.

Datele au fost consemnate în două categorii : una care reflectă rezultatele dintr-un an, în care elevul nu a repetat, promovînd normal, separate de cele obținute în anul în care a rămas repetent. Tot în prima categorie au fost trecute și rezultatele obținute după promovarea anului (anilor) de repetență.

Spre deosebire de datele referitoare la elevii care au promovat normal, acestea au fost ordonate numai în funcție de durata studiilor renunțîndu-se la celălalt criteriu — tipul liceului — din cauza deosebirilor nesemnificative constatate.

Din tabelele de frecvențe rezultate, unul pentru liceele cu durata de studiu de 4 ani și altul pentru liceele cu durata de studiu de 5 ani, au fost calculate mediile ponderate pentru anii promovați și pentru anii posibili a fi repetați fără ca elevul să fie exmatriculat : II, III, IV, V (vezi **tabelul nr. 2**).

Comparînd rezultatele obținute în anii promovați și în cei repetați, constatăm că ultimele se mențin constant sub nivelul notelor obținute în anii promovați, urmînd în general traseul acestora, dar la un nivel inferior.

* Ideea de mai sus ar fi infirmată în cazul în care promoția respectivă nu ar fi continuu încărcată cu repetenți din anii anteriori, la care recuperarea se produce, de obicei, la un nivel minim.

Tabelul nr. 2

Durata studiilor	4 ani		5 ani	
Rezultate în: Medii ponderate la:	ani promovați	ani repetați	ani promovați	ani repetați
Admitere	6,437	—	6,653	—
An I	6,255	—	6,572	—
An II	6,295	5,770	6,438	6,215
An III	6,198	5,763	6,427	6,083
An IV	6,255	5,950	6,529	5,916
An V	—	—	6,653	6,250
Bacalaureat	5,926	—	6,411	—

De asemenea, rezultatele obținute în anii promovați de către elevii care au repetat o anumită clasă sînt în permanență cu mult sub nivelul notelor obținute de elevii care nu au repetat niciodată, mediile ponderate oscilînd între 5,926—6,653 pentru prima categorie, în comparație cu mediile ponderate ale celei de-a doua categorii, care oscilează între 7,000—8,212 ; cu alte cuvinte, recuperarea se realizează, dar la un nivel calitativ foarte scăzut.

Concluzii

1. Cercetarea confirmă ipoteza „a", potrivit căreia rezultatele la învățătură se diferențiază de la un an de studiu la altul, lucru observabil prin urmărirea variației numerice a mediilor ponderate obținute în cei 4 sau 5 ani, de unde rezultă și o diferențiere de ordin calitativ, mediile și notele — așa cum a fost arătat — păstrîndu-și semnificația pe parcursul anilor de studii.

2. Imaginea mediilor generale ponderate ne indică, în ansamblu, diferențe mici între ani, ceea ce denotă o evoluție școlară liniară. Totuși, această liniaritate — cu un joc mic între tipurile de licee — pare a se stabiliza în jurul mediei 7,00. Ceea ce ne interesează aici nu este numai linearitatea, ci și tendința ca ea să rămînă la nivelul mediu al notelor de trecere.

3. Considerăm că o atenție deosebită trebuie să se acorde obiectelor principale și de profil, unde notele minime de promovare înregistrează frecvențe cuprinse între 22,68% și 52,66% la matematică și 16,33% și 26,50% la limba română.

4. Faptul că investigația constată o subfolosire a potențialului elevilor și a resurselor sistemului de învățămînt de 15,61% și 22,05%, în concordanță cu ipotezele „b" și „c" explică, cel puțin în parte, o astfel de situație a rezultatelor la învățătură.

5. Cît privește recuperarea repetenților — în legătură cu care s-a formulat ipoteza „d" — se constată că tendința dominantă este ca ea să se realizeze la un nivel cu 1,1—1,6 puncte mai scăzut decît nivelul promovaților fără repetare, ducînd totodată la o creștere a cheltuielilor alocate învățămîntului.

6. Se impun, așadar, **o serie de măsuri pe linia creșterii eficienței sistemului de învățămînt, subliniind, îndeosebi, necesitatea abordării sistemice a procesului de învățămînt, corelarea intercicluri, în mod deosebit pe probleme de conținut și metodică, realizîndu-se o viziune unitară asupra structurii procesului de învățămînt.**

7. **Îmbunătățirea activității de orientare școlară și profesională,** începînd cu ciclul gimnazial, în vederea diminuării fenomenului de mobilitate și a consecințelor lui pe planul rezultatelor la învățătură și implicit a nivelului general de pregătire profesională în celelalte cicluri școlare.

8. **Optimizarea rețelei liceale actuale și punerea ei în concordanță cu schimbările produse în ultimii ani în țara noastră pe plan demografic, economic și social.**

9. Simultan cu acțiunile de perfecționare a actualului conținut și a pregătirii metodice a viitoarelor cadre didactice, un rol deosebit avîndu-l practica studenților, căreia trebuie să i se acorde o mai mare atenție, trebuie depuse **eforturi în vederea trecerii spre un conținut și o predare interdisciplinară a obiectelor de învățămînt.**

10. Inițierea de cercetări în vederea gradării științifice a efortului pe care pot și trebuie să-l depună elevii pentru valorizarea optimă a potențialului lor intelectual ; **stabilirea de norme-ghid pentru întocmirea orarului în consens cu curba de integrare în sarcină într-o zi sau o săptămînă, volumul și conținutul temelor pentru acasă, precum și a activităților extrașcolare.**

Analiza critică a imaginilor lacunare cu elemente de prisos și de perspicacitate

MIHAI KRAMAR

1. Problema și metodica cercetării

Adesea se spune că nu toți elevii (mai ales cei din clasele primare) sînt capabili să gîndească abstract[1]. S.M. Bondarenko, de pildă, explică dificultățile în învățare la elevi prin slaba dezvoltare a gîndirii abstracte, prin nepriceperea elevilor de a sesiza esențialul și de a renunța la aspectele neesențiale și schițează procedeele de cultivare la elevi a capacității de abstractizare[2].

Se pune însă întrebarea, dacă elevii sînt învățați în școală să gîndească concret. Caracterul concret al gîndirii, după cum se știe, este o cerință de bază a dialecticii. Pe lîngă întrebările „de ce", „pentru ce", sînt necesare și întrebările „ce", „cînd", „unde", „cum" etc.[3,4]... Orice noțiune, lege, judecată își are sensul numai în anumite condiții și limite; abstracția științifică este o abstracție concretă[5].

Cercetările psihologice[6] arată că lipsa de gîndire concretă la elevi constituie sursa principală a confuziilor și greșelilor în activitatea de învățare. Nepriceperea elevilor de a gîndi concret se manifestă în mod diferit: elevii nu-și dau pe deplin seama ce anume învață, confundă obiectele și fenomenele, nu sesizează lacunele, lipsurile, precum și elementele de prisos în produsele activității lor școlare, ceea ce dă naștere la tot felul de erori. Educarea la elevi a caracterului concret al gîndirii constă în formarea unei minți ascuțite, agere, care sesizează erorile. Cu cît erorile vor fi supuse unei analize critice necruțătoare, cu atît mai ușor ne vom debarasa de ele.

Lucrarea de față urmărește reliefarea particularităților analizei și aprecierii critice la clasele I-IV, așa cum se evidențiază ele în procesul perceperii imaginilor lacunare, cu elemente de prisos și de perspicacitate.

Cu scopul de a determina la elevii din clasele I-IV manifestarea analizei și aprecierii critice, am utilizat în cadrul experimentului trei serii de imagini:

A. Imagini lacunare ale unor obiecte și ființe cunoscute (unelte de muncă, obiecte de uz casnic, plante și animale) însoțite de următorul instructaj: „Privește cu atenție tabloul și povestește ce este desenat". În caz că elevul nu sesiza lacunele, i se prezenta un al doilea desen mai complet. În același timp se cerea elevului ca, începînd de la a doua

[1] A. A. LIUBLINSKAIA, *Detiacia psihologhia*, „Veșcia școla", Kiev, 1974 p. 221—223.
[2] Vezi: S. M. BONDARENKO, *Pocemu detiam trudno ucitisia ?*, Izd. Znanie, Moskva, 1975.
[3] Vezi: W. W. ATKINSON, *Educazione del pensiero ossia practica dello sviluppo mentale*, Fratelli Bocca-Editori, Milano, 1952.
[4] Vezi: J. PIAGET, *Il linguaggio e il pensiero dello fanciullo*, Editrice Universitaria, Firenze, 1955.
[5] Vezi: F. ȘIFRIN, *Plodi Korni*, „Narodnoe obrazovanie" nr. 8, 1967.
[6] Vezi: L. N. LANDA, *Umenie dumati. Kak emu uciti ?*, Izd. Znanie, Moskva, 1975.

imagine, să arate sub ce aspecte diferă ea de imaginea anterioară. Imaginile au fost prezentate elevilor în mod gradat: de la cele mai ușoare, la cele mai grele în privința sesizării lacunelor.

Prin această serie de imagini lacunare se urmărea felul în care elevul analizează și sesizează lacunele în imagini incomplete, dacă le sesizează în prima imagine prezentată, dînd dovadă de o analiză critică anticipativă sau constată lacunele abia în a doua sau a treia imagine (comparînd-o cu imaginea anterioară), ceea ce evidențiază analiza critică constatativă.

B. Imagini cu elemente de prisos au fost utilizate în cadrul experimentului pentru a reliefa la școlarii mici particularitățile analizei critice, așa cum se manifestă ele în procesul sesizării și eliminării detaliilor de prisos. În cazul în care elevul supune unei analize critice imaginea în ansamblu, va sesiza elementele de prisos ca fiind neconcordante cu conținutul ei. De exemplu, un peisaj de iarnă cu elemente ale verii **(fig. 2 a, 2 b, 2 c)**. Punîndu-i pe elevi să sesizeze detaliile neconcordante cu conținutul imaginii în ansamblu, noi am intenționat să dezvăluim particularitățile analizei critice a imaginii, care condiționează perceperea ei inteligibilă.

C. Imagini de perspicacitate, care solicită din partea elevului stabilirea relațiilor cauzale. De exemplu, imaginea cu două ciocănitori pe trunchiul unui copac; o ciocănitoare era reprezentată mai sus și în dreptul ei era desenată pe pămînt o grămăjoară de scoarță de copac mai mică decît cea din dreptul ciocănitoarei care se afla mai jos pe trunchiul copacului. Se punea elevului următoarea întrebare: „Care ciocănitoare a sosit mai repede?". Elevul, care sesizează de la început relația dintre activitatea ciocănitoarei și mărimea grămăjoarei de scoarță adunată lîngă trunchiul copacului, dă un răspuns adecvat, pe cînd cel care apreciază sosirea ciocănitoarei în funcție de înălțimea la care se află ea pe trunchiul

Fig. 2 a

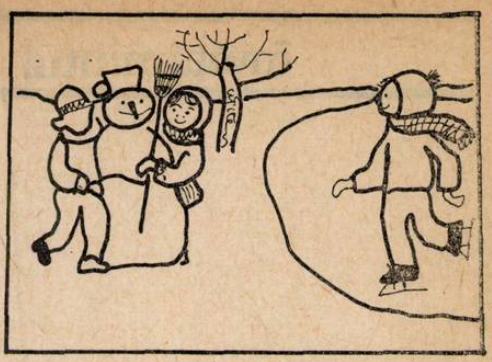


Fig. 2 b

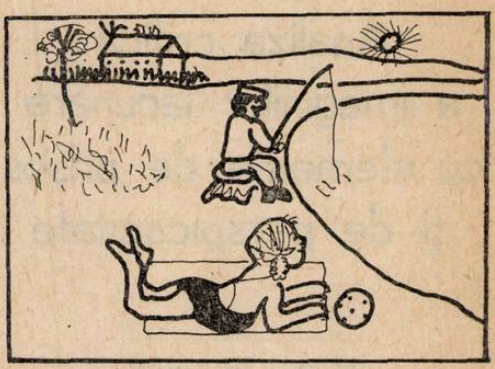


Fig- 2 c

copacului, dă un răspuns greșit **(fig. 3)**. Aceste imagini au fost utilizate în cercetarea noastră cu scopul de a evidenția cum stabilește elevul relația dintre cauză și efect, dacă sesizează de la început această relație și face aprecieri adecvate sau aprecierile lui se bazează pe criterii întîmplătoare, nesemnificative, exterioare

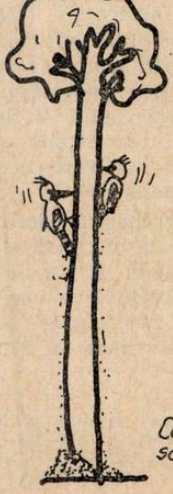


Fig. 3

Care din ciocănitori a sosit mai repede?

(sugerate de imagine !), fără a se afla în raporturi cauzale.

Cîte trei imagini din fiecare serie au fost prezentate elevilor individual, prin care se urmărea analiza critică, confruntarea detaliilor (a celor ce lipsesc, precum și a celor de prisos) cu conținutul imaginii în ansamblu.

Cercetarea a fost efectuată în anii 1974—1976 la școlile generale nr. 1 și 2 din Cluj-Napoca și a cuprins cîte 119 elevi din clasele I-IV.

2. Prezentarea datelor obținute

Datele arată că experimentul bazat pe desene (imagini) lacunare, cu elemente de prisos și de perspicacitate oferă momente de analiză critică ; prin desen se creează contacte speciale cu realitatea, se stimulează și se dirijează activitatea de gîndire concretă la elevii din clasele primare. Desenul este accesibil elevilor din clasele I-IV, el solicită un volum minim de cunoștințe ; același desen (imagine) poate fi utilizat experimental la clasele I-IV, constituind în acest caz un mijloc eficient pentru reliefarea particularităților analizei critice la elevii acestor clase. În același timp s-a ținut seama de faptul că perceperea și analiza desenului (imaginii) constituie o activitate mai complexă decît perceperea și analiza obiectului, deoarece imaginea nu repetă pur și simplu obiectul real, ci îl redă pe o suprafață plană cu ajutorul mijloacelor grafice. Astfel, în procesul perceperii și analizei imaginii elevul, pe de o parte, trebuie să „citească" imaginea, iar, pe de altă parte, s-o compare cu obiectul reprezentat.

A. Particularitățile analizei imaginilor lacunare.

Cercetarea evidențiază că elevii din clasele I-II manifestă tendința de a actualiza într-o imagine prezentată tot ceea ce știu ei despre obiectul (ființa) reprezentată. Ei cunosc din experiența anterioară o serie de unelte de muncă, obiecte de uz casnic, plante și animale pe care le recunosc destul de repede pe desen (imagine), ei povestesc despre cele reprezentate și nici prin gînd nu le trece că (desenul) imaginea este lacunară. Acești elevi, mai ales cei din clasa I, fac mai mult descrierea, decît analiza celor reprezentate pe desen. Acești elevi percep detaliile separate din tablou, fără a le raporta unele la altele. Aceasta se confirmă prin prezentarea unui al doilea desen, mai complet (conform metodicii elaborate), cînd li se cere elevilor să arate sub ce aspecte a doua imagine diferă de prima. În acest caz, cînd elevii au un criteriu de comparație, ei sesizează lacunele și completează imaginea, adică la ei se manifestă o analiză critică.

O altă particularitate pe care o menționăm este inegala sensibilitate la sesizarea lipsurilor în desene (imagini). Aceasta este condiționată, după părerea noastră, nu numai de nivelul de conștientizare a imaginilor percepute de către elevi, ci și de caracterul materialului perceput ; unele părți, detalii din imagine apar pe primul plan, ele sînt ușor de sesizat, (de exemplu, lipsa ochiului la rățușcă, a cozii la vulpe), pe cînd alte detalii sînt mai greu de sesizat (de exemplu, lipsa ugerului la capră). Detaliile cu caracter mai ascuns sînt încă sesizate de majoritatea elevilor din clasele I-II (în proporții diferite), cînd li se prezintă o a doua imagine, la care ei raportează prima și stabilesc deosebirea dintre ele, constatînd, astfel, lacunele din imaginile prezentate. Aceasta demonstrează predominarea la clasele I-II a analizei critice constatative (la clasa I în proporție de 44,5% cazuri și la clasa a II-a în proporție de 38,7% cazuri, vezi fig. 1 — graficul analizei critice a imaginilor).

La clasele I-II activitatea de analiză și observare a imaginii prezintă anumite particularități : acești elevi se mulțumesc să arunce o privire asupra desenului și să sesizeze conținutul de ansamblu al imaginii. Cu alte cuvinte, activitatea de analiză la acești elevi se încheie cu găsirea răspunsului la întrebarea „Ce este desenat ?", fără a se preocupa și de întrebarea „Cum este desenat ?". Aceasta impune necesitatea de a-i învăța pe elevi cum să privească, cum să analizeze și cum să confrunte imaginea cu obiectele din mediul ambiant. Pentru o astfel de analiză și apreciere critică a imaginii este necesară formarea la elevi a punctului de vedere în procesul analizei și confruntării conținutului imaginii cu realitatea. Prezența unui astfel de punct de vedere constituie o premisă pentru conștientizarea imaginii și, în mare măsură, determină cîmpul perceptiv al elevului.

La clasele III-IV se evidențiază o analiză critică anticipativă, raportarea părților și a detaliilor la imaginea în ansamblu. Aceasta face posibilă semnalarea lipsurilor în momentul inițial al perceperii imaginii (la clasa a III-a în proporție de 51,3% cazuri și la clasa a IV-a în proporție de 54,7% cazuri, vezi fig. 1).

Observațiile noastre sugerează ideea că la elevii claselor III-IV se manifestă tendința de a generaliza **modul de a privi critic imaginea**, de a sesiza lipsurile, ceea ce se concretizează prin „transferul" analizei critice și la alte activități școlare.

B. Particularitățile sesizării elementelor de prisos la clasele I-IV. Această serie de probe experimentale vizează analiza critică a imaginilor, priceperea elevilor

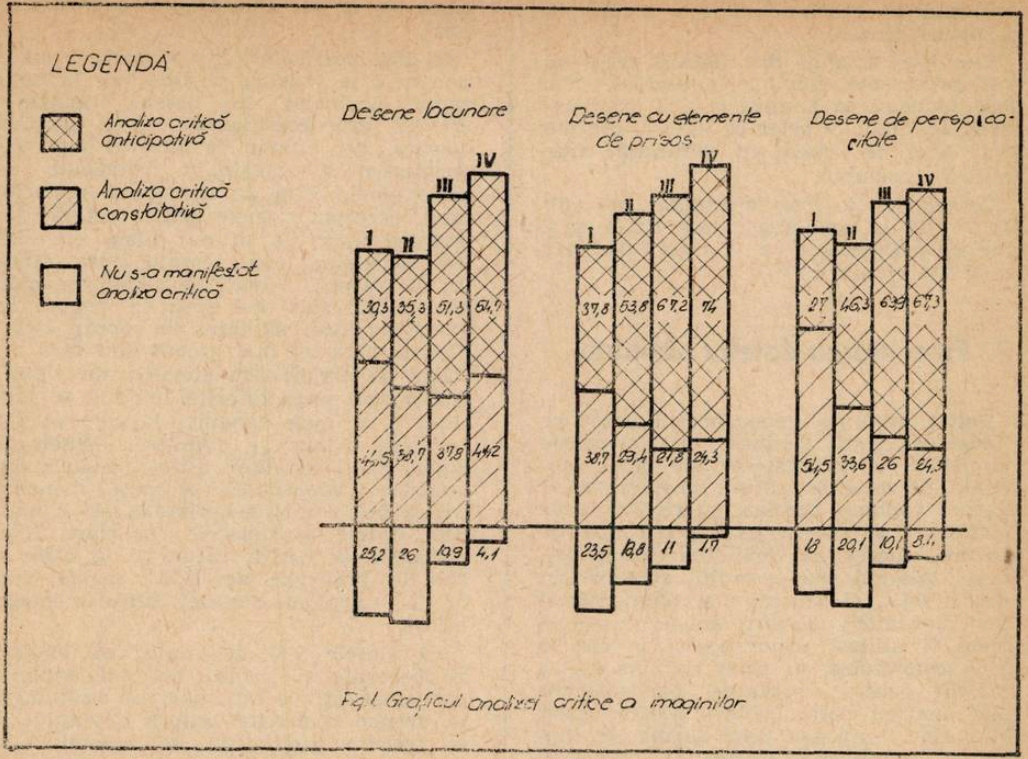


Fig. 1. Graficul analizei critice a imaginilor

de a stabili neconcordanța dintre diferitele părți ale imaginii și sesizarea elementelor de prisos. Datele cercetării arată că semnalarea elementelor de prisos în imaginile prezentate este în general mai bună decît semnalarea lacunelor. Aceasta se explică, după părerea noastră, prin faptul că în imagine elementele de prisos apar în contrast cu conținutul ei în ansamblu (de exemplu, un peisaj de iarnă și prezența rîndunelelor). Astfel, în faza inițială de percepere a imaginii, elevii au sesizat elementele de prisos : la clasa I în proporție de 37,8% cazuri, la clasa a II-a în proporție de 53,8% cazuri, la clasa a III-a în proporție de 67,2% cazuri și la clasa a IV-a în proporție de 74% cazuri, ceea ce evidențiază analiza critică anticipativă **(fig. 1.)**.

Elevii care n-au sesizat elementele de prisos (la clasa I în proporție de 23,5% cazuri, la clasa a II-a în proporție de 16,8% cazuri, la clasa a III-a în proporție de 11% cazuri și la clasa a IV-a în proporție de 1,7% cazuri) analizează și interpretează fiecare parte, element al desenului în mod izolat, fără a le raporta unele la altele și la conținutul imaginii în ansamblu. Aceste probe, fiind aceleași pentru clasele I-IV, evidențiază deosebirile privind nivelul de dezvoltare a analizei critice manifestate în procesul perceperii acestor imagini, trecerea de la analiza detaliilor separate la analiza critică a conținutului imaginilor în ansamblu.

Cercetarea noastră arată că activitatea de sesizare a elementelor de prisos în imaginile unor obiecte cunoscute conține momente formative : dezvoltă la elevi priceperea de a supune unei analize minuțioase imaginea percepută, dezvoltă spiritul de observație, capacitatea de redare verbală a celor percepute ș.a. Aceasta formează la elevi priceperea de „a privi" desenul (imaginea) din punct de vedere al obiectului, fenomenului zugrăvit, de a-și îmbogăți și preciza cunoștințele pe baza observațiilor nemijlocite.

C. Datele obținute la desene (imagini) care vizează perspicacitatea mintală la elevi. Cu scopul reliefării particularităților analizei și aprecierii critice la clasele I-IV, am folosit și desen de perspicacitate, elevii fiind puși să stabilească relația dintre cauză și efect. Activitatea de gîndire, legată de stabilirea relațiilor cauzale, dobîndește în același timp și un caracter critic [7].

Datele cercetării arată că desenele de perspicacitate solicită din partea elevilor o minte „ascuțită", „ageră", adică o analiză critică necesară sesizării rapide a conținutului imaginii și stabilirea relațiilor cauzale. Aceste calități intelectuale s-au manifestat la elevi în proporții dife-

[7] M. N. ȘARDAKOV, *Mișlenie școlinika*, Izd. Ucipedghiz, 1963, p. 173.

rite (la clasa I — 27% cazuri, la clasa a II-a — 46,3% cazuri, la clasa a III-a — 63,9% cazuri și la clasa a IV-a 67,3% cazuri, vezi fig. 1).

Pentru ilustrare dăm următorul exemplu :

Desenul (imaginea) de perspicacitate intitulat „Peștele cu solzi inversați" solicită din partea elevilor analiza critică și spiritul de observație necesare sesizării faptului că în realitate solzii nu stau așa pe corpul peștelui, că ei nu împiedică înotul, ci, dimpotrivă, acoperă corpul peștelui „ca țiglele de pe casă" și permit alunecarea peștelui în timpul înotului (ceea ce elevii au învățat la cunoștințele despre natură). Această probă s-a dovedit a fi mai dificilă pentru elevi decît cea cu „Ciocănitorile", la care ne-am referit.

Experimentul cu desenele de perspicacitate confirmă constatările noastre că desenul (imaginea) special elaborat solicită din partea elevilor o analiză critică, le stimulează și dezvoltă o minte ageră, perspicace, constituind în felul acesta un mijloc eficient de cultivare a gîndirii și atitudinii lor critice în procesul cunoașterii.

CONCLUZII

1. Experimentul bazat pe desene (imagini) lacunare, cu elemente de prisos și de perspicacitate, solicită din partea elevilor analiza critică, sesizarea lipsurilor, a elementelor de prisos și aprecierea critică, cultivîndu-le o atitudine critică în gîndire față de obiectele cunoașterii.

2. Folosirea în experiment a acelorași desene (imagini) pentru clasele I-IV ne-a permis să reliefăm particularitățile calitative în dezvoltarea la elevii din aceste clase a analizei critice, trecerea de la o analiză a detaliilor separate din imagine la analiza critică a conținutului ei în ansamblu, confruntarea imaginii cu realitatea.

3. Inițierea elevilor în analiza și aprecierea critică a desenelor (imaginilor) stimulează și dezvoltă o minte ageră, ascuțită, necesară sesizării și eliminării lipsurilor și erorilor în activitatea lor de învățare.

O expoziție dedicată războiului de independență la Liceul „Nicolae Bălcescu" din Craiova

La sfîrșitul anului 1976 s-a deschis în rotonda Liceului „Nicolae Bălcescu" din Craiova o interesantă și sugestivă expoziție intitulată „Expediția Pandurii lui Tudor — cu misiunea specială pe urmele războiului de inpedendență, 1877—1878".

Expoziția este rodul unei excursii școlare întreprinse de pionierii Liceului „Nicolae Bălcescu" din Craiova la locurile și monumentele istorice care păstrează vii urmele războiului nostru de independență, atît la Corabia, Calafat, cît și în Bulgaria, la Vidin, Smîrdan, Rahova, Plevna, Griviția. Expoziția este constituită din două panouri imense în care sînt expuse fotocopii sugestive după gazete vechi, ingenios așezate și explicate, 10 vitrine conținînd lucrări dedicate războiului de la 1877—1878, desene, schițe ale pionierilor români și bulgari, albume și diplome primite în dar de la pionierii bulgari. Menționăm imaginile monumentelor de la Ciupercenii-Vechi, Rahova, Plevna, Vidin, Griviția, Muzeul Ostașului Român de la Plevna, închinate memoriei ostașilor români căzuți pe pămîntul Bulgariei. La acest muzeu pionierii au depus o urnă cu pămînt românesc, drapelul românesc cu însemnele expediției și ale Liceului „Nicolae Bălcescu".

Expoziția este dominată de macheta monumentului de la Vidin, închinat ostașilor români, împodobit de faldurile tricolorului românesc. Sînt prezente în expoziție imaginile unor eroi ai independenței cărora poporul român le rostește și astăzi cu emoție numele : George Șonțu, Dimitrie Giurescu, Valter Mărăcineanu, ale ostașilor Grigore Ion, Constantin Țurcanu și mulți alții care cu prețul vieții lor au contribuit la cucerirea libertății patriei.

Remarcăm caietele de reportaje ale expediției, fotocopiile după uniformele soldaților și ofițerilor aflate în muzeu. Pionierii români au aflat în felul acesta că au căzut 1 183 de olteni pe cîmpul de luptă, că prin faptele lor de vitejie, prin jertfa sîngelui lor au contribuit la independența de stat a României.

Așezată în rotonda liceului, printre statuile de bronz ale marilor fii ai Olteniei, elevi ai liceului, expoziția emoționează adînc și constituie o retrospectivă reușită a războiului de independență și totodată o autentică și înaltă lecție de patriotism, împletită cu mesajele de prietenie, solidaritate, de încredere și respect reciproc față de poporul bulgar. Desenele pionierilor români și bulgari din expoziție sînt ambasadori inspirați pentru pecetluirea prieteniei și solidarității pionierilor români și bulgari. Prin astfel de acțiuni sînt sădite în mintea și în sufletul elevilor idealurile de pace, dreptate, solidaritate internațională.

Victoria Popovici

Munca diferențiată cu elevii în condițiile predării simultane

Înv. MARIA ARPĂȘTEAN
Înv. IOAN ARPĂȘTEAN,
Șc. generală Măluț, Com. Branișteа
Jud. Bistrița-Năsăud.

Lichidarea repetenției în ciclul primar presupune luarea unor măsuri adecvate de înnoire și modernizare a procesului de predare-învățare. Una dintre metodele de ridicare calitativă a nivelului de cunoștințe a întregului colectiv de elevi este tratarea diferențiată a acestora, mergînd pînă la încercarea de a activiza în mod eficient fiecare elev. Aceasta presupune din partea învățătorului o cunoaștere temeinică a particularităților psiho-pedagogice ale tuturor elevilor.

Continuitatea predării la același colectiv de elevi timp de 4 ani face posibilă o cunoaștere aprofundată a capacității de asimilare a cunoștințelor, a experienței pe care o are elevul, precum și a modului în care va trebui să se lucreze cu el. În acest scop, de un real folos sînt fișele psiho-pedagogice, fișele ortografice, precum și caietele de observații asupra elevilor.

Conduse cu grijă și competență aceste documente reflectă progresul școlar de-a lungul întregului ciclu primar. Deși s-ar părea mai dificil, chiar și în condițiile predării simultane la două sau mai multe clase, se poate aplica cu succes munca diferențiată pe grupe de elevi, adeseori mergîndu-se cu succes pînă la individualizare.

Este bine cunoscut faptul că în condițiile predării simultane la două clase o mare parte din timpul orei de curs este afectată muncii independente. De felul cum învățătorul știe să organizeze această muncă independentă, să o facă atractivă și interesantă pentru elevi, depinde însușirea și aprofundarea cunoștințelor acestora, în ultima instanță succesul lor școlar.

Predăm de mai mulți ani în condiții de muncă simultană, într-o școală sătească, fără prea mari dotări. Și totuși și în aceste condiții se poate munci diferențiat, se pot aplica metode moderne de lucru cu elevii.

Pentru a realiza o tratare diferențiată a elevilor am folosit două modalități de lucru.

1. Aceeași sarcină didactică, dar diferențiată calitativ. Această modalitate este necesară deoarece în orice colectiv de elevi există unii cu o viteză mai mare de lucru, iar alții cu un ritm mai lent. Or, în condițiile predării simultane este necesară stabilirea unor asemenea sarcini de muncă independentă, încît fiecare elev să fie ocupat tot timpul cît se lucrează cu cealaltă clasă. Numai astfel se poate asigura disciplina clasei, muncă efervescentă și creatoare din partea tuturor elevilor, sporind, în același timp, încrederea în forțele lor.

Am procedat în acest fel la toate obiectele de învățămînt și la toate clasele pe care le-am condus de-a lungul anilor. Așa de exemplu, la clasa I, la obiectul aritmetică, pentru grupa elevilor avansați, cu un ritm de lucru mai rapid am dat exerciții de tipul: 3+2—4 = ; 9—6 +4=, iar pentru grupa elevilor cu un ritm de muncă mai lent am stabilit exercițiile :

$3 + 2 =$ $\quad\quad$ $5 — 4 =$
$9 — 6 =$ $\quad\quad$ $3 + 4 =$

Se poate observa că sarcina didactică a fost aceeași (însușirea adunării și scăderii pînă la 10), dar complexitatea exercițiului diferă.

Această modalitate se poate aplica și la alte obiecte de studiu. Pentru a realiza o bună compunere cu tema „Transformarea unui dialog în povestire", am dat ca sarcină elevilor din clasa a IV-a să transforme în povestire dialogul din lectură în întregime, pe cîtă vreme grupei elevilor mai slabi, cu un ritm de muncă mai lent, i-am cerut să transforme în povestire numai un fragment din lectură. Sarcina didactică de reproducere în scris a conținutului dialogat al unei lecturi prin trecerea verbelor de la persoana I și a II-a la persoana a III-a a fost realizată, toți elevii reușind să fie activizați cît mai eficient, avînd deplina mulțumire și satisfacție a muncii împlinite.

După părerea noastră, munca diferențiată nu înseamnă nicidecum scăderea exigenței sau o reducere a bagajului de cunoștințe pentru unii elevi. Limita de jos de la care trebuie să se pornească în stabilirea sarcinilor pentru munca diferențiată trebuie să o constituie prevederile programei școlare pentru fiecare obiect de învățămînt.

2. Sarcini didactice diferențiate pentru fiecare grupă de elevi sau pentru fiecare elev. Folosind această modalitate de tratare diferențiată, prin stabilirea de sarcini precise pentru fiecare grupă de elevi, stimulăm gîndirea creatoare, spiritul de inițiativă, formăm deprinderi trainice de muncă independentă la elevi.

În cadrul acestei modalități de lucru se pot folosi mai multe forme :

a. Munca diferențiată pe caietele de clasă. Se dau grupelor de elevi sarcini diferite. Exemplu, exerciții variate din manual de complexitate diferită, compuneri de propoziții, dictări de propoziții cu grad diferit de dificultate în scriere etc.

În acest sens putem arăta că de un real folos ne sînt fișele ortografice în care se evidențiază greșelile tipice ale fiecărui elev. Așa am procedat la alcătuirea unor dictări diferențiate. De data aceasta, grupele de elevi au fost constituite pe baza greșelilor tipice întîlnite la mai mulți elevi. De exemplu, pentru elevii în ale căror caiete predomină greșeli de scriere a diftongilor „oa", „ie", „ia", am dat dictări folosind cuvinte care cuprind aceste grupe de sunete ; pentru elevii care întîmpină greutăți în folosirea liniei de dialog am dictat texte dialogate. Procedînd în acest fel am reușit să îmbunătățim în mod simțitor atît exprimarea scrisă, cît și aspectul estetic al lucrărilor elevilor.

b. Munca diferențiată pe fișe de lucru. Munca cu ajutorul fișelor de lucru presupune o pregătire temeinică și perseverentă din partea învățătorului. Deși nu dispunem de mijloacele necesare multiplicării fișelor întocmite, din dorința de a încerca toate posibilitățile de realizare a unui învățămînt formativ, am confecționat aceste fișe cu mijloace proprii, pentru fiecare elev. Aceasta este posibil, deoarece în condițiile predării simultane numărul de elevi dintr-o clasă este, în general, mic (10—20 elevi) și în aceeași zi nu lucrăm pe fișe cu toate clasele pe care le conducem.

Efortul în plus al învățătorului de a pregăti acasă aceste fișe este răsplătit prin faptul că randamentul muncii elevilor este mult mai mare, timpul orei de curs poate fi mult mai bine utilizat. Trebuie să subliniem că în munca aceasta nu se poate merge pe improvizații. Stabilirea cu precizie a sarcinilor didactice pentru fiecare grupă de elevi este o condiție de bază a succesului acestei acțiuni.

Am aplicat sistemul de muncă pe fișe de lucru diferențiat pe grupe de elevi la aproape toate obiectele de învățămînt. Redăm mai jos cîteva fișe concepute de noi. La gramatică, la clasa a III-a, pentru fixarea cunoștințelor despre verb am dat elevilor următoarele fișe :

Pentru grupa elevilor avansați : Alcătuiți șase propoziții în care să folosiți verbe la timpurile : prezent, trecut și viitor.

Pentru grupa elevilor mijlocii : Alcătuiți propoziții cu următoarele verbe : spunea, culege, sapă, a plecat, va lucra, voi scrie. Spuneți la ce timp sînt.

Se poate observa că pentru elevii cei mai buni au fost fixate sarcini cu dificultăți mult mai mari, ei trebuind să găsească verbul respectiv, să alcătuiască cu el propoziții, pe cîtă vreme pentru grupa a II-a, a elevilor mijlocii, sarcina a fost ușurată prin faptul că ei trebuiau numai să formeze propoziții și să stabilească timpurile verbelor.

Altă modalitate de abordare a muncii diferențiate am utilizat la aritmetică, la clasa a IV-a. Iată un model de asemenea fișă de lucru :

Grupa elevilor avansați : Compuneți o problemă în care trebuie să aflați perimetrul unui paralelogram.

Grupa elevilor mijlocii : Se dă problema : Un loc în formă de paralelogram are laturile de 360 m și 180 m. Puneți întrebarea și rezolvați problema.

Și aici se poate observa că sarcinile didactice sînt diferențiate, dar că munca ambelor grupe duce în final la însușirea cunoștințelor despre aflarea perimetrului paralelogramului. Diferențierea constă deci, nu în diminuarea bagajului de cunoștințe al elevului , ci în interesul și efortul depus în acest fel pentru atingerea aceluiași scop. Pentru elevii avansați se cere pe lîngă cunoștințe teoretice despre aflarea perimetrului paralelogramului și perspicacitate și activitate creatoare. Nici pentru elevii din grupa mijlocie sarcina de rezolvat nu este prea ușoară, fiind necesar să se gîndească la întrebarea problemei și, implicit, la planul ei de rezolvare.

Am remarcat faptul că, deși grupele de elevi au fost stabilite pe baza criteriului succes la învățătură, în cadrul fiecărei grupe se fac diferențieri între elevi. Așa spre exemplu, elevii din grupa I, la tema enunțată mai sus, au compus probleme cu totul diferite. Unii s-au mulțumit cu alcătuirea unor probleme simple de aflare a perimetrului paralelogramului, alții au formulat probleme complexe, în care trebuiau aflate mai întîi dimensiunile paralelogramului și apoi perimetrul. Bineînțeles că în aprecierea lucrărilor am ținut seama de acest lucru. Important este însă faptul că prin asemenea lucrări punem elevii în situația de a gîndi creator, le stimulăm imaginația, le dezvoltăm personalitatea.

Prin tratarea diferențiată a elevilor din clasele pe care le conducem am obținut unele rezultate meritorii. Astfel, la clasa a IV-a, dacă la începutul anului școlar am avut trei grupe de elevi : buni, mijlocii și slabi, stabilind sarcini diferențiate pentru fiecare grupă de elevi am

reușit ca la începutul trimestrului al III-lea al anului școlar să constatăm cu satisfacție că în clasă s-au cristalizat numai două grupe de elevi : avansați și mijlocii. Aceasta a fost posibil, deoarece acest sistem de lucru m-a ajutat să ne ocupăm mai mult de elevii cu un ritm mai lent de lucru și din treaptă în treaptă, de la ușor la greu, de la simplu la complex să realizăm o trecere a lor la grupa cu un nivel mediu de asimilare a cunoștințelor.

Orice muncă trebuie să-și găsească și o finalitate. În munca în condițiile predării simultane importanța covîrșitoare o are controlul și aprecierea muncii independente a elevilor. Învățătorul care predă în asemenea condiții trebuie să împletească strîns munca de predare cu munca independentă, controlul și aprecierea acesteia din urmă fiind condiția de bază a progresului școlar al fiecărui elev. Pentru aceasta ne rezervăm, pe lîngă timpul destinat acestui scop în ora respectivă, și unele lecții speciale de analiză a lucrărilor elevilor, în care se dezbate fiecare lucrare, se scot în evidență, cu ajutorul elevilor, atît calitățile, cît și lipsurile muncii efectuate, se trag concluziile necesare.

În felul acesta munca diferențiată contribuie din plin la activizarea elevilor, la trezirea interesului pentru învățătură.

Lichidarea repetenției la ciclul primar este posibilă și reală dacă știm să găsim asemenea procedee și modalități de lucru, încît să activizăm fiecare elev din clasa pe care o conducem, să-l ajutăm cu răbdare și înțelegere.

Perfecționarea lecției prin intermediul magnetofonului

Lector univ. dr. **ANASTASIE ISTRATE**
I.C.P.P.D. – Filiala Iași

Experiența didactică a demonstrat că fără o pregătire temeinică este foarte greu să realizezi o lecție ireproșabilă, chiar dacă utilizezi perfect metodele tradiționale sau moderne de învățămînt. Ea este „o operație care se face acasă, la școală sau acolo unde găsim mijloacele impuse de conținutul lecțiilor. Toți marii profesori o îndeplinesc, oferind tinerilor un instructiv exemplu" [1]. Cu atît mai mult se impune acest deziderat astăzi cînd avem la dispoziție aparate și mijloace pe care le putem folosi, nu numai în transmiterea informațiilor, dar și în pregătirea și perfecționarea artei didactice.

Cercetarea noastră se referă nu atît la conținutul științific al lecțiilor, cît mai ales la forma în care s-au predat cunoștințele. În acest scop au fost înregistrate 92 de lecții la diferite obiecte de învățămînt (citire, aritmetică, istorie, geografie, cunoștințe despre natură, muzică și desen) ținute de către învățătorii din mediul urban, a căror vechime în învățămînt varia între 5 și 15 ani. Lecțiile respective au făcut obiectul unor analize temeinice, din care s-au extras exemplele semnificative ce caracterizează activitatea didactică a acestora.

Ca metode de lucru s-au folosit : **observarea,** în cadrul desfășurării și înregistrării lecțiilor, **conversația** și **ancheta** asupra unor deficiențe constatate și **analiza lecțiilor** înregistrate pe bandă de magnetofon – prin intermediul cărora s-a ajuns la constatări de ordin pedagogic.

Cu cele ce urmează nu dorim să epatăm cîtuși de puțin preocupările și calitățile învățătorilor de a realiza lecții de calitate superioară și de a obține rezultate deosebite în munca lor ; dorim să scoatem în evidență unele carențe, care înlăturate asigură lecțiilor un plus de eficiență.

În analiza lecțiilor înregistrate pe bandă magnetică ne-am oprit mai mult asupra următoarelor carențe :

a) neutilizarea terminologiei științifice în cadrul lecției ;

b) folosirea unor expresii și cuvinte parazitare ;

c) formularea incorectă a întrebărilor ;

d) nerespectarea acordului gramatical ;

e) lipsa de claritate în expunere sau explicație ;

f) nerespectarea pauzelor logice și psihologice în timpul desfășurării lecției.

a.

Folosirea terminologiei științifice, corespunzătoare fiecărui obiect de învățămînt, este o problemă ce vizează atît pregătirea învățătorilor, cît și a elevilor. Aceasta reprezintă o cerință majoră a oricărui om de cultură, cu atît mai mult a învățătorilor care pregătesc permanent generații de elevi. În acest sens, se constată că unii învățători folosesc verbul **a face** și în alte cazuri decît cele reclamate de conținutul propoziției. Ast-

[1] ȘTEFAN, BĂRSĂNESCU, *Pedagogia practică*, Ed. Scrisul românesc, S.A., Craiova, 1946, p. 43.

fel, la aritmetică se spune : **facem** o problemă, **facem** un exercițiu (în loc de... rezolvăm o problemă, rezolvăm un exercițiu) ; *la gramatică* — **facem** *o propoziție*, **facem** o analiză morfologică sau sintactică (scriem o propoziție, analizăm un text din punct de vedere...) etc. Acest verb este folosit aproape la toate obiectele de învățămînt, iar de cînd s-au introdus noile mijloace de învățămînt *s-a extins și asupra* acestora, auzind deseori : **facem** un diafilm, **facem** la disc și la diafilm o poveste (vizionăm un diafilm, vă prezentăm la disc și la diafilm o poveste).

Supărătoare sînt și unele pleonasme *care se fac fără a fi sesizate cu ușurință* în mod obișnuit. De exemplu : „continuă mai departe", se spune unui elev care trebuie să citească fragmentul următor ; „stai, să ne oprim puțin" se menționează la explicarea unui cuvînt nou apărut în lectura ***unui text*** ; ***„am obținut două jumătăți*** egale" se sublinia la lecția despre fracții ș.a.

La fel, pot fi depistate unele formulări în care se folosesc aceleași cuvinte de două sau mai multe ori. Astfel, un învățător, dorind o nouă propoziție la o lecție de gramatică, se adresează elevilor ; „alt exemplu, în care, de exemplu, îmi puteți da un exemplu despre propoziția în care se folosește substantivul carte" ; la intuirea unui tablou, care era necesar pentru predarea cifrei 6, se face următoarea mențiune ; „deci, copii ați văzut, că pe o planșă ați văzut 6 veverițe" ș.a.

b.

Analiza înregistrărilor făcute la diferite lecții a urmărit și reliefarea unor deficiențe mai frecvente care pot genera ticuri specifice muncii didactice. În acest sens, supărătoare sînt unele formulări tipice, care, folosite prea des, devin *parazitare* la un moment dat și lecția nu se mai bucură de acel colorit, acea inflexiune a vocei, făcînd-o aridă și fadă. Astfel, în verificarea cunoștințelor, după răspunsurile date de elevi, abundă calificativele : bine, foarte bine, bun, frumos ș.a. elemente stimulatoare, care determină clasa la o participare mai mare în dobîndirea cunoștințelor. Nu ar fi mare greșeală dacă acestea ar corespunde totdeauna nivelului de pregătire al clasei, dar devin dăunătoare pentru clasele mai slab pregătite, care se consideră *la nivelul* aprecierilor învățătorilor.

De asemenea, devin parazitare adverbele : așa, firește, deja, adică, acum, ș.a. folosite la întîmplare, fără să-și justifice locul în frază sau în propoziție, provocînd multă pierdere de vreme, producînd monotonie în viața clasei, dăunînd înțelegerea textului. La fel, împietează asupra calității lecțiilor, expresiile des repetate, ca : „ia să vedem", „ia să vedem acum", „care va să zică", „nu-i așa", „prin urmare", „sigur că da" ș.a.

c.

Înregistrările pe bandă de magnetofon ne oferă posibilitatea să studiem și să formulăm corect întrebările, cunoscîndu-se prea bine ce rol important îl au acestea în dezvoltarea gîndirii elevilor. În acest sens, se formulează, pentru același răspuns, două sau mai multe întrebări, ceea ce contribuie la derutarea elevilor, neștiind asupra căreia să se gîndească mai repede și să răspundă mai corect. De exemplu : „Cum putem să aflăm aria ?" „Ce trebuie să facem ?" „Ce operație efectuăm ?" — la aflarea ariei pătratului — sau „*Cum vom afla* noi cîte kg de zahăr s-au cumpărat ?", „Ce vom face și cum vom proceda ?" — la rezolvarea unei probleme ș.a.

Alteori, în formularea unor întrebări, se pornește de la explicații, ceea ce contribuie la înlăturarea clarității din conținut. Astfel, fiind vorba despre un anotimp, se încearcă a se face precizarea : „Noi știm că ne aflăm acum în anotimpul..., ce fel de anotimp este, cum se numește anotimpul ?", sau la o lecție de aritmetică se subliniază : „Ați spus și ați văzut că numărul 45 este format..., să-mi spună cineva din cine este format acest număr ?" ș.a.

Mai dificile sînt întrebările în a căror structură se introduc unele expresii parazitare, care schimbă parțial sau total conținutul lor. De exemplu : „la să vedem cîteva cuvinte despre lecția de astăzi" sau „la să vedem acum un nume de ființă" ș.a. Desigur că o lecție învățată nu se rezumă numai la cîteva cuvinte și apoi nu se pot „vedea" cîteva nume de ființă, doar în cazul cînd acestea sînt scrise.

d.

Deosebit de important este și faptul ca în limbajul învățătorilor să se respecte acordul gramatical, nu numai în cadrul lecțiilor, ci și al discuțiilor cotidiene. Învățătorul trebuie să devină pentru elev un model în exprimarea orală și scrisă. De multe ori această problemă este mai puțin sesizată în cadrul desfășurării lecțiilor, dar foarte bine înregistrată pe bandă de magnetofon. Iată cîteva exemple : „Vedem noi acuși dacă rezultatele... este bine", la verificarea unor teme ; „Aceste a fost cîteva imagini", după intuirea unor imagini ; „Inul îi place o regiune de podiș", la lecția de cunoștințe despre natură, „Cît face 45+30 ?", la aritmetică ș.a.

e.

De asemenea, cu ajutorul magnetofonului se pot analiza : claritatea expunerii, logica diferitelor explicații, conciziunea definițiilor, probleme extrem de importante în transmiterea, înțelegerea și însușirea cunoștințelor. Iată explicația cuvîntului „lunca",

dată elevilor din clasa a II-a : „Lunca este terenul care vine pe la țară pe lîngă apele curgătoare, asta este lunca... terenul lăsat mai jos, care vine pe apele curgătoare și primăvara, primăvara cînd se topesc zăpezile atunci apa formează o luncă" ; sau explicația dată propoziției dezvoltate, la o lecție de gramatică : „Dacă aceste propoziții simple, noi venim și le îmbogățim, le dezvoltăm, ajungem la propoziții dezvoltate".

f.

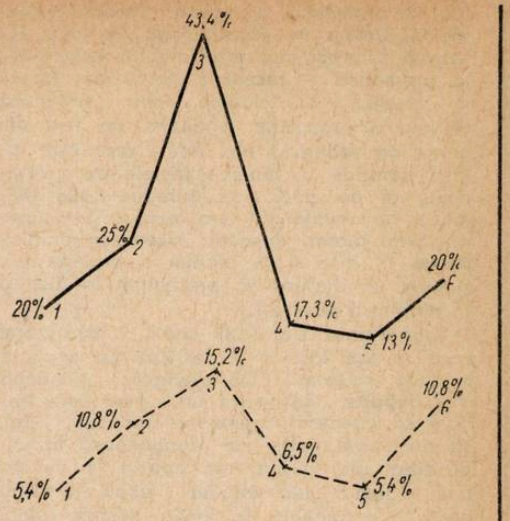
Importante sînt și pauzele ce se fac în timpul unei lecții. Prin ele se solicită atenția elevilor atunci cînd se începe o activitate sau în timpul lecției cînd nu este asigurată disciplina necesară. O pauză, de scurtă durată, se lasă după fiecare întrebare, pusă întregii clase, pentru a judeca, a gîndi și formula răspunsul necesar. Pauza este necesară în timpul explicației, dar mai ales în momentul unei experiențe sau demonstrații. Pauza mai este cerută și de momentele principale ale lecției. După momentul organizatoric, se impune o privire asupra întregii clase, urmată de o pauză scurtă, ce marchează trecerea la o nouă activitate. Tot așa, după ce s-a comunicat elevilor regula, principiul, legea sau s-a terminat demonstrarea ori transmiterea conținutului lecției.

Alături de pauza logică, cerută de înțelegerea conținutului unui text, este și pauza psihologică. Aceasta din urmă „dă viață conținutului, este activă, subliniază de regulă o anumită stare sufletească, atrage atenția ascultătorilor asupra unei situații deosebite, scoate în evidență un anumit subiect, un anume înțeles al unui moment" [2]. Ambele categorii de pauze sînt absolut necesare și trebuie riguros respectate, întrucît prezentat se poate constata ușor progresul lungite, devin supărătoare și lecția își pierde din calitatea ei.

Carențele menționate mai sus ne-au întărit și mai mult convingerea asupra necesității audierii lecției înregistrate, dacă nu a înregistrării și audierii ei, chiar înainte de a fi ținută în fața elevilor.

După 3-4 luni, cînd s-au efectuat noile înregistrări, s-a constatat scăderea substanțială a deficiențelor semnalate. Din graficul de mai jos se poate constata ușor progresul ce l-au făcut învățătorii în sensul celor menționate.

În ceea ce privește folosirea unor cuvinte și expresii parazitare, datorită analizei înregistrării lecțiilor, procentul a ajuns de la 10,8% la 25%. Dacă acest procent este totuși destul de ridicat, explicația constă în faptul că unele cuvinte și expresii parazitare au devenit obișnuințe atît de puternice, încît înlăturarea lor constituie o problemă



de timp, pe de o parte, și de perseverență, pe de altă parte.

1. Neutilizarea terminologiei științifice.
2. Folosirea unor cuvinte și expresii parazitare.
3. Formularea incorectă a întrebărilor.
4. Nerespectarea acordului gramatical.
5. Lipsa de claritate în expunere și explicație.
6. Nerespectarea pauzelor logice și psihologice.

Astfel, referindu-ne la prima problemă cercetată, menționăm faptul că procentul neutilizării terminologiei științifice, în cadrul lecțiilor, care era la început de 20%, a coborît la 5,4%.

Cel mai mare procent l-a ridicat formularea incorectă a întrebărilor, acesta fiind de 43,4%. S-ar părea că formularea unei întrebări este problema cea mai ușoară. Dar, după cum se cunoaște, întrebarea trebuie să îndeplinească multe calități pentru a obține — în cazul de față — de la elev răspunsul dorit. Ea trebuie să „lucreze asupra minții școlarilor ca un apel la concentrare, așa încît la rostirea ei elevii să se simtă obligați să-și cheme în minte numai ideile din lecție, eliberîndu-se de alte preocupări" [3].

Pe baza studiului înregistrării întrebărilor numărul celor ce le formulau greșit a scăzut la 15,2%. De asemenea, o scădere simțitoare a dificultăților se înregistrează în problema referitoare la asigurarea acordului gramatical. Dacă la primele înregistrări acesta se ridica la 17,3%, pe baza sesizării lui procentul a scăzut la 6,5%. În ceea ce privește lipsa de claritate în expunere procentul a coborît de la 13% la 5,4%.

[2] ANCA, LIVESCU, *Despre dicțiune*. Ed. științifică, Buc., 1963, p. 46.

[3] ȘTEFAN, BĂRSĂNESCU, *op. cit.*, p. 71.

Ultimul obiectiv s-a referit la pauzele logice și psihologice folosite sau nu în desfășurarea lecțiilor. Această problemă se analizează cel mai bine prin intermediul audierii înregistrării lecțiilor, deoarece dă posibilitate celui în cauză să stabilească cu precizie timpul afectat acestor momente din lecții. Astfel, numărul celor ce ignorau pauzele sau nu cunoșteau valoarea lor a scăzut de la 20% la 10,8%, ceea ce este un fapt îmbucurător și în această direcție.

Procentele de mai sus ar putea să aibă o notă de subiectivism. În acest sens se cunoaște, că, în fața microfonului, orice vorbitor urmărește să aibă o expunere cît mai clară, mai convingătoare și, pe cît posibil, fără nici o deficiență. Și în cazul de față considerăm că învățătorii, știindu-se înregistrați, au fost mult mai atenți în prezentarea lecțiilor decît în alte ocazii. Totuși prin înregistrarea și analiza lecțiilor un fapt este cert ; s-au depistat unele carențe în limbajul învățătorilor care, deși se ridică la un procent destul de ridicat, acestea scad treptat pe măsură ce sînt sesizate deficiențele respective. De aici decurg următoarele obligații de ordin pedagogic :

Mai întîi, considerăm că este necesar să se generalizeze acțiunea de înregistrare a lecțiilor sau a altor activități didactice pentru a se descoperi, nu numai aspectele prezentate mai sus, ci și altele care se referă la conținutul lecțiilor, logica internă a ideilor principale dintr-un text, valoarea răspunsurilor date de elevi etc., ceea ce ar contribui și mai mult la pregătirea și perfecționarea învățătorilor.

În al doilea rînd, analiza lecțiilor înregistrate a reliefat necesitatea introducerii unor ore speciale, dacă nu a unui curs de dicție, pentru elevii din ultimul an al liceului pedagogic, curs ce ar aduce multiple avantaje pregătirii învățătorilor. Menționăm că această idee a fost aplicată la Școala normală „V. Lupu" din Iași, în perioada 1926–1927, cînd M. Sadoveanu a ținut lecții de neuitat în acest sens. O reactualizare a acestei idei, într-o formă sau alta, ar fi de un real folos învățătorilor. De asemenea, prezentarea unor lecții model și a unor conferințe despre dicție, care ar putea să facă subiectul unor emisiuni speciale de televiziune, ar fi edificatoare în pregătirea și perfecționarea învățătorilor.

În concluzie, înregistrarea în prealabil a lecțiilor, ce urmează a fi prezentate în fața elevilor și analiza lor cu dezvoltat spirit de răspundere, contribuie la descoperirea multor deficiențe, la înlăturarea acestora și bineînțeles la îmbunătățirea procesului de învățămînt. Prin această activitate se asigură lecțiilor mai multă densitate, operativitate, activizare și eficiență.

Optimizarea educației muzicale în munca simultană cu două clase

Prof. GHEORGHE ARDELEAN
Prof. ALEXANDRU SZTUPAR
Liceul pedagogic – Sighetul Marmației

Optimizarea instrucției și educației muzicale trebuie raportată la locul pe care-l ocupă munca simultană în sistemul practicii psihopedagogice și metodice a viitorilor învățători, precum și la condițiile în care își desfășoară activitatea un învățător după absolvirea liceului pedagogic.

În succesiunea formelor de practică, de inițiere în cunoașterea psihopedagogică a copilului din cl. I-IV, practica curentă, practica de o zi, practica continuă de două săptămîni etc., se acordă activității simultane cîte două lecții pentru fiecare elev, una în anul IV și alta în anul V, similar cu numărul de ore pentru limba și literatura română și matematică, în timp ce pentru celelalte obiecte : cunoștințe despre natură, geografie, istorie, desen etc., îndrumătorul practicii prevede cîte o singură lecție pentru fiecare elev practicant. Această pondere e determinată nu numai de complexitatea activității simultane, dar și de necesitatea adaptării treptate a viitorului învățător la specificul și condițiile concrete pe care acesta le va întîlni odată cu integrarea sa în profesie, precum și de numărul mic de copii la două-trei sau patru clase.

Înțelegerea specificului muncii simultane cere o concepție și o atitudine teoretico-aplicativă creatoare în întreaga problematică a procesului instructiv-formativ desfășurat concomitent la două sau mai multe clase.

O astfel de viziune a cadrului didactic facilitează sporirea randamentului școlar, dezvoltă la elevii claselor corelate simultan abilități și deprinderi necesare muncii directe și independente, stimulează spiritul de cooperare, interesele cognitive, precum și formarea și menținerea unui tonus cortical ridicat de-a lungul întregii activități. Aceste considerente psihopedagogice, didactice și metodice, cu implicații funcționale și ergonomice în activitatea simultană, au stat la baza conce-

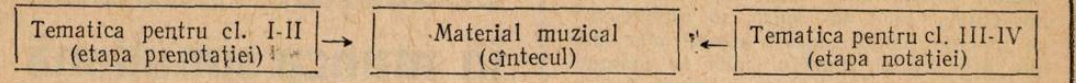
perii și aplicării în practica pedagogică a liceului nostru a îmbinării aceluiași obiect, muzică, la ambele clase corelate simultan. Am pornit de la ipoteza că o astfel de corelare trebuie să ducă la ridicarea eficienței procesului instructiv-educativ în general, la realizarea calitativă a sarcinilor educației muzicale în special, la dezvoltarea vocației profesionale a acestora.

Corelarea aceluiași obiect de învățămînt la două clase am conceput-o atît pe linia cunoașterii și respectării particularităților psihice de vîrstă și individuale ale copilului din cl. I-IV, cît și pe linia dezvoltării capacităților de adaptare a practicanților la condițiile concrete al muncii simultane pentru că : „A ști să te adaptezi implică suplețe, mobilitate, rezultate ale unui proces formativ el însuși suplu, mobil și polivalent în structuri, conținut și tehnologii“ [1].

Bazîndu-ne pe aceste cerințe ale unui învățămînt activ-formativ, care să accentueze ipostaza de subiect al educației, prin participarea nemijlocită a elevului la activitatea de cercetare, descoperire și problematizare a cunoștințelor, practica ne-a confirmat că în locul îmbinării cu obiecte ca : lucru manual, desen etc., așa cum s-a încetățenit obișnuința în practica tradițională, îmbinarea activităților pe același fond muzical, printr-o pregătire prealabilă riguroasă, ar putea crea o nouă modalitate de experimentare didactico-educativă în sistemul muncii simultane cu două clase — cl. I-III sau II-IV, — cu implicații formative în cuplul metodologic predare-învățare, cuplu realizat prin coparticiparea cadrelor didactice și a elevilor în intensificarea calitativă a conexiunii inverse în cadrul lecției, precum și în realizarea unor relații homofilice [2], atît între educator și elevi, cît și între elev și elev.

În structurarea modelului aplicativ al activității muzicale simultane ne-am bazat pe investigația posibilităților metodologice de reluare concentrică, dar la nivele operante diferite, a unor tematici muzicale, pentru care de regulă se utilizează aceleași cîntece.

Această cercetare ne-a permis elaborarea următorului model experimental-aplicativ :



În conexiunea din cadrul modelului, cîntecul servește ca mijloc în realizarea scopului instructiv-educativ, determinat de subiectul sau tematica lecțiilor.

Comparativ cu acest model aplicativ, precizăm că în multe situații din practica predării muzicii la cl. I-IV, atît în planificare cît și în desfășurarea lecțiilor, se face eroarea de-a lua cîntecul drept subiect al lecției, deși în realitate cîntecul ar trebui să servească drept material aplicativ pentru subiectul concretizat de programă. Un alt argument în sprijinul structurii modelului experimental-aplicativ constă și în faptul că manualele din cl. III-IV reiau, în cea mai mare măsură, aceleași cîntece utilizate în clasele I-II în etapa prenotației muzicale.

Reluarea concentrică, în funcție de stadiul dezvoltării intelectuale a elevilor, derivă și din logica internă a învățării obiectului, pornind de la elementele cele mai simple de natură ritmico-melodică, existente în însești cîntecele folosite în etapa prenotației și care în cl. III-IV sînt reluate sub forma notației, adică a scrisului muzical (de exemplu, cîntecele : „Dirijorul“, „Doarme mosul“, „Goarna“ etc.). Aceste cîntece în etapa prenotației servesc drept material muzical pentru tematica dirijatului intuitiv în doi timpi, iar aceleași cîntece în etapa notației servesc fie pentru însușirea cunoștințelor legate de măsura de doi timpi, fie pentru însușirea sunetului **Do.**

Analizînd intrinsecitatea materialului muzical de învățat, observăm că elemente comune există nu numai prin identitatea cîntecelor în cele două etape (prenotație și notație), ci și în cadrul tematicelor **Dirijat intuitiv în doi timpi ≅ Măsura de doi timpi.**

Astfel de tematici comune apar frecvent în programele școlare utilizate în prezent, aspect ce permite operarea pe același fond muzical în munca simultană.

Exemplificăm cu cîteva exemple :

1. Cîntece cu durate de un timp similar și pentru alte durate.	1. Durata de un timp pătrimea.
2. Cîntece cu pauze de un timp, similar cu celelalte pauze.	2. Pauza de un timp sau de pătrime.
3. Dirijat intuitiv în măsura de trei timpi.	3. Măsura de 3/4.

Astfel de teme s-au bazat pe activități cu o structură didactico-psihologică și cognitiv-metodologică caracterizată printr-un înalt grad de operaționalitate, cel puțin sub aspectul optimizării condițiilor practicii pedagogice specifice predării și

[1] ROMEO DĂSCĂLESCU, *Învățămîntul în perspectiva ergonomiei școlare*, E.D.P., București, 1975, p. 58.

[2] ION CIOCAN, *Comportamentele de comunicare umană și unele aspecte ale modernizării relației educator-educat*, „Revista de pedagogie“, nr. 11, 1975.

învățării muzicii la cele două clase corelate simultan. Precizăm acest prim aspect pentru că ne gîndim și la aspectul teoretico-generalizator al acestei experiențe.

Suplețea și operaționalitatea activității simultane a dus în decursul experimentării la îmbunătățirea conexiunii inverse[3], atît în ceea ce privește activitatea educatorului, cît și a elevului. În primul caz, în sensul modificării calitative a comportamentului „organului de comandă", „emițător" (învățător-practicant), în funcție de informația sub formă de feed-back, primită de la „receptor" (elev). Iar în ceea ce privește elevii, modificarea calitativă a comportamentului fiziologic și psihologic al acestora, s-a văzut în calitatea decodării informației primite de la „emițător" (practicant), îmbunătățirea autocontrolului, dezvoltarea strategiilor euristice și ale procedeelor mnemice ale învățării, atît de necesare la elevii claselor mici.

Redăm sintetic :

PLANUL ACTIVITĂȚII SIMULTANE MUZICALE

Etapa prenotației (cl. I-II) — *Etapa notației (cl. III-IV).*

data . . .

Clasa a II-a — *Clasa a IV-a*

Obiectul : Muzică

Subiectul :*Perceperea tăcerii de un timp.* — Subiectul : *Pauza de un timp sau de pătrime* = 𝄽

Scopul :*perceperea pauzei ca moment de tăcere în muzică, perceperea duratei tăcerii exprimată în timpi și reprezentată prin baterea măsurii (dirijat). Dezvoltarea acuității analizatorului acustic și a interesului pentru învățarea muzicii.* — Scopul : *reluarea elementelor intuitiv-perceptive și lărgirea sferei cunoștințelor prin aplicarea scris-cititului muzical de un timp* = 𝄽 *Dezvoltarea capacităților și deprinderilor de operare independentă cu cunoștințele muzicale.*

Material muzical, cîntecul : „Albinița mea"

Desfășurarea lecției

I. Moment organizatoric (foarte important în munca simultană).

II. Exerciții de cultură vocală : încălzirea vocii prin cîteva cîntece din repertoriul comun al ambelor clase ; exerciții de intonație pentru formarea unor deprinderi vocale și corale.

III. Predarea și învățarea noilor cunoștințe :

a) Pregătirea bazei cognitiv-aperceptive. Se improvizează jocul : „Tăietorul de lemne", prin includerea în acțiunile intuitiv-imitative, sub formă de simulare, a acțiunilor tăietorului de lemne. Acțiunile sînt necesare în scopul creării bazei psihologico-intuitive a percepției muzicale.

În timp ce copiii clasei a II-a execută în continuare jocul ca atare, prin exerciții intuitiv-aplicative, elevii clasei a IV-a studiază mișcarea muzicală — numărul de mișcări (una-două) ; direcția mișcării (jos, sus) ; natura mișcării (cu și fără sunet) ; durata mișcării (1 + 1 timpi) ; concretizarea mișcărilor (timpul unu cu sunet, timpul doi cu tăcere). Prin această succesiune inductiv-aplicativă s-a ajuns la noțiunea de **tăcere.** În acest timp, la clasa mică, acțiunile motrice, auditive și vizuale asigură perceperea treptată a momentelor de tăcere în muzică.

b) Concretizarea elementului perceput (tăcerea) prin bătaia cu palma, pronunțarea grupului de sunete „pssst" sau un alt grup asemănător, iar la sfîrșit prin exprimarea denumirii tăcerii — pauza.

c) Reprezentarea grafică a semnului pauzei, pentru ambele clase. Clasa a II-a operează cu două linii orizontale iar cl. a IV-a operează cu portativul (noțiune însușită anterior), în care linia a doua și a patra vor avea același sens ca și la cl. a II-a.

d) Aplicarea cunoștințelor în cîntecul : „Albinița mea". Se recurge la manual în scopul întăririi informației[4]. Apoi, se revine la o serie de aspecte intuitive date de imaginea tăietorului de lemne și reprezentarea acțiunii în contextul notației muzicale-sunet, pauză sau „poc"-pauză, prin :

— Introducerea unor exerciții ritmice cu elementul nou (pauzele) corelat cu cunoștințele anterioare : silabe ritmice, evident cu aplicabilitate sporită a elementului nou, pentru desprinderea lui și tot-

[3] A se vedea, prin analogie cu specificul muncii simultane MIRON IONESCU, *Modalități de optimizare a „conexiunii inverse" în lecția obișnuită, în Clasic și modern în organizarea lecției,* Ed. Dacia, Cluj, p. 51—105.

[4] B. F. SKINNER, *Revoluția științifică a învățămîntului,* Pedagogia secolului XX, E.D.P., București, 1971, p. 8.

odată pentru corelarea operativă a acestuia cu celelalte simboluri muzicale.

— Citirea ritmică a cîntecului „Albiniţa mea" (cl. a IV-a), în timp ce copiii cl. a II-a vor fi îndrumaţi să recunoască şi să identifice elementele descifrate de cl. a IV-a în cîntec, confruntînd cele auzite de elevii mai mari în exerciţiul anterior (exerciţii identice ca ritm).

— Descifrarea (decodificarea) melodică de către cl. a IV-a, în timp ce copiii mici bat măsura şi semnalizează pauza cu unul din semnele mai sus precizate (bătutul palmei, silaba „pssst", cuvîntul pauză etc). În acest timp cl. a II-a îşi însuşeşte melodia, descifrarea melodică, din programul clasei a IV-a, devenind element demonstrativ în acest scop.

Se face fixarea melodiei prin vocalizarea cîntecului de către ambele clase, cu diferite silabe (la, ma etc.), apoi aplicarea cuvintelor în executarea cîntecului prin modalităţi creatoare în funcţie de condiţiile concrete, după care se trece la citirea textului de către un elev din cl. a IV-a şi se face analiza cuvintelor şi expresiilor necunoscute cu amîndouă clasele. Pentru o mai bună metodă de lucru se pot aşeza elevii în aşa fel încît în fiecare bancă să fie un elev din cl. a IV-a şi un altul din cl. a II-a, în scopul sincronizării acţiunilor în utilizarea textului din carte. Se mai poate încerca scrierea textului pe tablă, care apoi va fi analizat prin activizarea ambelor clase ş.a.

IV. Consolidarea de ansamblu a cunoştinţelor.

Sub forma conversaţiei euristice, se formulează întrebări ca: — Ce cîntec am învăţat noi azi? Întrebarea fiind elementară va fi denumit un elev din clasa mică (aceasta neexcluzînd, după caz, răspunsul din partea clasei mai mari). — Ce am învăţat nou în acest cîntec? (Pauza de un timp). De regulă răspunde un elev din cl. a IV-a.

— Arătaţi cum se scrie pauza de un timp? Va răspunde un elev din cl. a II-a, deoarece pentru această clasă conţinutul întrebării este nou.

— Ce este pauza? (tăcerea în muzică se numeşte pauză).

— Ce este pauza de un timp (tăcerea care durează un timp se numeşte pauza de un timp sau de pătrime).

Aceste întrebări facilitează efortul mental al ambelor clase cuplate simultan, datorită aspectelor comune ale descoperirii cunoştinţelor la cl. a II-a, o descoperire predominant intuitivă, pe cînd la cl. a IV-a au loc operări inductiv-deductive (generalizări, definiţie, aplicaţii în cîntece). Prin această coparticipare, pe acelaşi fond cognitiv, se previne şi apariţia inhibiţiei prin inducţie negativă, cum adeseori se petrece cînd muzica e cuplată cu un alt obiect de învăţămînt.

Lecţia se va încheia prin executarea artistică, de către ambele clase, a noului cîntec învăţat.

Desigur, nu la toate temele se va putea omogeniza şi conexa problematica lecţiilor în structura didactico-metodică similară cu cea analizată de noi. Drept urmare, cel puţin aparent, pot apărea fenomene care să dea impresia că elevii unei clase sînt pasivi, dar fenomenul se poate remedia, deoarece instruirea şi educaţia muzicală nu constă numai în acţiuni direct-vocale, ci şi în acţiuni de ascultare a muzicii; drept urmare şi în aceste situaţii copiii pot deveni foarte activi cu condiţia ca să fie îndrumaţi şi să aibă un scop fixat conştient.

Cuplarea muzicii la două clase duce şi la realizarea transferului de informaţie, specific şi nespecific, cum îl numeşte J. Bruner, pe acesta din urmă considerîndu-l „miezul procesului pedagogic" [5]. Alături de aceste tipuri de transfer are loc şi unul afectiv, cu efecte multiple în dezvoltarea motivaţiei în învăţare.

În ceea ce priveşte revenirea, din partea clasei mai mari, la unele cunoştinţe învăţate anterior (în clasa mai mică), care să servească ca şi premise pentru prelucrarea, completarea euristică şi operarea practică cu cele noi duce la dezvoltarea reversibilităţii operaţiilor mentale, aspect cardinal al dezvoltării inteligenţei în ontogeneză. Pentru operarea creatoare şi eficientă cu cunoştinţele este nevoie de esenţializarea lor, dată fiind mai ales economia de timp în munca simultană, dar şi prin reducerea fenomenului de redundanţă (sub forma înlăturării informaţiei secundare sau inutile).

Activizarea copiilor prin investigaţia unor aspecte muzicale comune, pe de o parte, şi diferenţiate, pe de altă parte, duce treptat la interiorizarea acţiunilor într-o modalitate din ce în ce mai coerentă. De fapt aşa cum precizează H. Aebli: „Termenul de interiorizare indică trecerea de la executarea efectivă („materială", „concretă") a acţiunilor, la executarea lor interioară [6].

Experimentarea predării simultane a muzicii la două clase am mai realizat-o şi la alte teme.

---

[5] J. S. BRUNNER, *Procesul educaţiei intelectuale*, Ed. ştiinţifică, 1970, p. 46.

[6] H. AEBLI, *Didactica psihologică*, E.D.P., 1973, p. 129.

OBSERVAȚII CU PRIVIRE LA PREDAREA GRAMATICII

Lector univ. N. VERDEȚU
I.C.P.P.D.

În procesul de formare a noțiunilor și de însușire a regulilor gramaticale, elevii analizează, compară, clasifică, generalizează, ceea ce-i conduce la formarea unei scheme operaționale, la algoritmi gramaticali, instrumente importante în dezvoltarea capacităților intelectuale și în formarea deprinderilor de exprimare corectă. Învățătorii trebuie să-i facă pe elevi să sesizeze că aceeași noțiune gramaticală poate fi ilustrată prin cuvinte cu semnificații foarte diferite (exemplu : substantivul) și, invers, mai multe funcții gramaticale pot fi îndeplinite de același cuvînt. Asemenea situații se rezolvă cu ajutorul comparației, prin opunerea faptelor de limbă mult asemănătoare. Astfel, unul și același cuvînt, cu aceeași formă structurală, în funcție de raporturile sale cu alte cuvinte din propoziție, capătă cînd funcțiunea de subiect, cînd de complement. Așa, de pildă, la însușirea complementului care se află cu întrebarea ce ? pusă verbului este necesar să se diferențieze comparativ situația de subiect a unor cuvinte în propoziție, care se determină, de asemenea, cu ajutorul întrebării ce pusă predicatului. Pe această cale elevii pot să ajungă la diferențierile necesare și să înțeleagă funcția gramaticală distinctă a cuvintelor respective.

Numai cunoașterea regulilor gramaticale și ortografice nu este suficientă pentru realizarea scrierii corecte. Importantă este formarea deprinderilor, care se dobîndesc prin exerciții și care — în predarea limbii române — reprezintă adevărata aplicare în practică a cunoștințelor. Nivelul de pregătire al elevilor, la limba română în general, poate fi evaluat numai în măsura în care elevii știu și pot să se exprime corect, oral și în scris. De aceea, corectarea sistematică a exprimării orale, a caietelor elevilor reprezintă o sarcină principală a învățătorilor, astfel ca la absolvirea clasei a IV-a toți elevii să fie în măsură să scrie fără greșeli ortografice.

Pentru ca scopurile predării limbii române în școală să fie atinse exemplar, nu trebuie, în primul rînd, ignorat fondul lingvistic al copilului la intrarea în școală, unde el are posibilitatea să și-l completeze, iar intuiția lui lingvistică — școala oferă un cadru compatibil — să fie convertită gradat, în funcție de particularitățile psiho-fiziologice, în conștiință lingvistică.

Teoria limbii și psihologia limbajului demonstrează că pînă la vîrsta școlară copilul și-a însușit fundamentele sistemului limbii materne, iar instruirea prin școală, munca personală ulterioară, contribuie numai într-o mică măsură la formarea pe mai departe a acestui sistem.

În principiu, în predarea limbii materne se urmăresc trei obiective : cel normativ, cel descriptiv și cel productiv, fiecare dintre ele avînd zone de acțiune bine conturate, dar care totodată se influențează și se sprijină reciproc. Desigur, scopul normativ este preponderent. Cu toate rezervele formulate, preocuparea școlii pentru asigurarea acestui obiectiv este justificată.

Toată lumea este de acord că sistemul limbii stăpînit de copil la intrarea în școală este inclus în limba vorbită de el și de cei din mediul aferent lui, prezentînd, așa cum este și firesc, deosebiri mai mici sau mai mari față de limba literară vorbită, cu atît mai mult față de limba literară scrisă. Aceasta obligă ca studiul gramaticii să aibă un pronunțat caracter normativ, fapt care presupune acordarea accepției reale a conceptului de corectitudine, de normă. Uneori norma recomandată privește numai aspectul scris standard. De exemplu, este considerat literar numai viitorul format din elementul auxiliar voi, vei, va etc., plus infinitivul, iar cel format din elementul invariabil o + conjunctiv prezent, studiat mai tîrziu. este considerat popular, deci neadmis de normă, cu toate că are o apreciabilă frecvență în limba literară vorbită. Pentru a face pe elevi să înțeleagă rostul înlocuirii unor forme cu altele, în cazul utilizării limbii lor materne sub cele două aspecte deosebite (vorbit și scris) sînt necesare exemplificarea și descrierea caracteristicilor fiecărei forme în parte.

Justificarea formei cerute de norma literară se face numai prin raportarea la un sistem sau la o paradigmă. Apelul la cunoștințele acumulate și la raționament are puterea de convingere, pe cînd simpla interdicție nu va fi niciodată eficace.

Acțiunea normativă cea mai întinsă rămîne ortografiei. Însușirea normei de scriere corectă nu este realizată plenar nici în condițiile actuale. Învățarea ortografiei în prezent este condiționată de cunoașterea teoriei gramaticale, mai precis a morfologiei, care își are pînă la un punct o justificare, fapt care nu poate dirija procesul de învățămînt decît pe două căi la fel de greșite: „ori limita ultimă a însușirii normelor ortografice este împinsă pînă la sfîrșitul clasei a VIII-a, ori se impune introducerea teoriei gramaticale încă din primele clase a II-a sau a III-a, ceea ce ar contraveni flagrant cu cel mai elementar criteriu psihopedagogic, acela al accesibilității" [1].

Soluția, fără pretenția de a fi un panaceum universal, trebuie căutată în materialul pe care ni-l oferă azi teoria limbii și anume punerea de acord a organizării într-un sistem unitar și corelat a componentelor structurii limbii și a capacității copilului de a-și însuși intuitiv regulile de funcționare a acestuia.

Dacă ar fi comparate dificultățile enorme pe care copilul le-a învins într-o perioadă relativ scurtă, între 1 an și 6 ani, timp în care a achiziționat regulile unui sistem lingvistic foarte complicat, ca acel al limbii române, s-ar înțelege mai bine cît de nerentabile sînt eforturile făcute, e drept dintre cele mai diligente, și timpul consumat pentru învățarea aproximativă a ortografiei. Rezolvarea mai parcimonioasă a acestui obiectiv ar face mai mult loc celorlalte acțiuni cu caracter normativ și productiv de mai mare importanță și utilitate, cum ar fi însușirea specificului limbii scrise și a particularităților diverselor variante stilistice.

Mai trebuie de asemenea subliniat că fapte de limbă sînt, de pildă, fenomenele de fonetică sintactică, care se produc cu necesitate, constituindu-se ca normă și deci impunînd celui ce folosește limba oral sau în scris o singură soluție, cea fixată de întreaga comunitate în momentul respectiv: rostim și scriem v-am rugat, l-am avertizat, i-l scriu, niciodată vă am rugat, îl am avertizat, îl scriu. Faptele de vorbire sînt fenomene de opțiune neconstituite în norme, adică negeneralizate și neimpuse prin autoritatea colectivă. Fapte de vorbire sînt, de exemplu, fenomenele de fonetică sintactică neobligatorie care se produc sau nu în vorbire, după atitudinea celui ce folosește limba. La întîlnirea sfîrșitului vocalic al unui cuvînt cu începutul vocalic al cuvîntului următor avem foarte des îngăduința să folosim formele absolute ale cuvintelor sau formele lor conjuncte: să o văd sau s-o văd; e în casă sau e-n casă; bine ai venit sau bine-ai venit; ziua întîi sau ziua-ntîi. Tot astfel vorbitorul limbii române poate alege în anumite situații între forma absolută și forma apocopată a unor cuvinte: pînă să ies sau pîn' să ies; unde te duci sau un'te duci. Dar libertatea de opțiune merge și mai departe. De exemplu, vorbitorul care folosește obișnuit forme conjuncte din categoria celor de mai sus le poate reda grafic sau nu; el poate să rostească, adică, n-am fost încă s-o văd, dar să scrie nu am fost încă să o văd.

Limba scrisă — considerată a fi aspectul cel mai îngrijit al exprimării — evită adeseori formele conjuncte caracteristice limbii vorbite. Cu atît mai mult, formele apocopate nu apar în scris decît cu o intenție subtextuală, aceea de a reproduce dintr-un motiv sau altul un mod exact de rostire.

Un alt obiectiv al studiului limbii materne este de a face pe elevi conștienți de structura limbii și de modul cum se condiționează elementele ei componente.

În practica școlară actuală, pornindu-se de la exemple se procedează la formularea definițiilor unor unități și categorii lingvistice și apoi se trece la descrierea formelor pe care le au fiecare dintre ele în limba română.

Nu credem că facem o afirmație de avangardată cînd ne referim la faptul că elevii nu învață la limba maternă modul cum funcționează componentele ei în sistem și că despre acest lucru încep să devină conștienți abia odată cu învățarea unei limbi străine.

Lăsînd la o parte caracterul aleatoriu al definițiilor, se pune întrebarea dacă elevilor între 8 și 14 ani li se poate cere să înțeleagă și să opereze cu noțiuni și categorii de dificultatea celor lingvistice. În schimb, ceea ce se știe sigur e că orice copil a învățat să stăpînească sistemul limbii lui materne folosind-o, exersîndu-se adesea ca-ntr-un joc în manipularea elementelor enunțurilor. Acest lucru ar putea să sugereze o revizuire a felului în care trebuie aplicată metoda inductivă în scopul dezvăluirii mecanismelor sistemului limbii. Mult mai oportun ar fi să se plece de la exploatarea unor enunțuri concrete pentru a se ajunge la scheme generale care reprezintă structuri de bază ale limbii, iar în cadrul lor să fie puse treptat în funcțiune jocuri de opoziții, pentru a releva diferite tipuri de unități și relații care se

1. Clara Georgeta Chiosa, Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române, E.D.P., 1971, p. 20—21.

stabilesc între ele. Chiar dacă elevii nu vor cunoaşte decît o parte dintre structurile limbii şi categoriile lingvistice cele mai generale, învăţămîntul ar avea avantajul de a fi accesibil şi i-ar face pe elevi conştienţi asupra modului cum folosesc sau cum trebuie să folosească ei înşişi limba.

Deşi se vorbeşte, cîteodată obositor de mult, despre scopul productiv al studierii limbii materne, totuşi, în afara acţiunii de îmbogăţire a vocabularului, desfăşurată întotdeauna organizat, de-a lungul anilor de şcoală nu există indicaţii precise despre contribuţia efectivă pe care poate s-o aibă, de pildă, cunoaşterea sistemului gramatical la dezvoltarea unor noi potenţe de expresie. Neluînd în seamă caracterul funcţional al limbii, procesul de învăţămînt nu prevede studiul particularităţilor diferitor stiluri ale limbii contemporane moderne : ştiinţific, publicistic, administrativ etc., în afara celui poetic.

În concluzie, credem că o teorie metodică mai adecvată condiţiilor specifice predării limbii materne urmează să ţină seama de raporturile de organizarea limbii în sistem după anumite principii de structură şi după particularităţile procesului de însuşire a mecanismelor ei de funcţionare.

„PEDAGOGIAI SZEMLE"

Revista „Pedagogiai Szemle", organ al Asociaţiei pedagogilor şi al Institutului naţional de pedagogie din R. P. Ungară oferă cititorilor, în numerele sale din anul 1976, un material bogat şi variat, legat de preocupările actuale din domeniul educaţiei şi învăţămîntului. Sînt publicate o serie de studii şi cercetări, dezbateri, schimburi de opinii şi de experienţă, care redau o imagine multilaterală a problemelor de care se ocupă cercetătorii din domeniul pedagogiei şi psihopedagogiei, cadrele didactice. Desigur, cadrul unei prezentări succinte nu ne permite ca să abordăm întreaga tematică a revistei. Ne propunem, deci, să ne referim la unele probleme izvorînd din preocupările actuale, tratate cu precădere în paginile revistei.

Una din problemele larg dezbătute o constituie *concepţia de bază şi conţinutul programelor* pentru şcoala generală şi gimnaziu (liceu) care se află în curs de experimentare şi elaborare, urmînd să intre în vigoare începînd cu anul şcolar 1978/1979. Dezbaterile care au precedat şi au urmat publicării concepţiilor de bază ale acestor programe în numerele 7, 8 şi 9/1976 ale revistei, evidenţiază necesitatea promovării următoarelor principii în cadrul reformei programelor : creşterea laturii educative a diferitelor obiecte de învăţămînt ; dezvoltarea gîndirii creatoare, independente a elevilor şi stimularea multilaterală a aptitudinilor ; introducerea şcolarilor în metodologia cunoaşterii prin activizare ; asigurarea corelaţiei diferitelor obiecte de învăţămînt. Participanţii la dezbateri au subliniat unanim necesitatea ca programele şcolii generale să asigure elevilor o pregătire multilaterală teoretică şi practică, care să le permită fie continuarea studiilor în diferite forme ale învăţămîntului postgeneral, fie calificarea în producţie.

Programele pentru gimnaziu, aşa cum se consideră în dezbateri, trebuie să aibă menirea de a pregăti pe elevi atît pentru continuarea studiilor în învăţămîntul superior, cît şi pentru integrarea acestora în producţie, spre deosebire de cele actuale, care sînt orientate cu precădere spre pregătirea elevilor pentru continuarea studiilor. În acest scop, se cere să fie acordată o atenţie sporită programelor privind obiectele practice facultative, care după opţiune devin obligatorii, fiind incluse în orarul clasei (anul II — 2 ore ; anul III — 7 ore ; anul IV — 9 ore săptămînal). Opţiunea pentru diferenţierea studiilor gimnaziale prin introducerea obiectelor de învăţămînt la alegere este sprijinită de toţi participanţii la dezbateri.

Introducerea noilor programe implică o serie de alte probleme, printre care cea a *elaborării manualelor*. Într-un studiu (M. Berend: *Reforma permanentă şi elaborarea mai obiectivă a manualelor*) publicat în nr. 1 al revistei, autorul demonstrează, pe baza unui experiment, necesitatea respectării etapelor de elaborare a manualelor : elaborarea manualului experimental ; aplicarea experimentală într-un număr de clase şi evaluarea continuă a randamentului folosirii acestuia ; perfecţionarea conţinutului pe baza datelor obţinute în cursul evaluării ; introducerea sa în reţeaua şcolară, continuîndu-se evaluarea randamentului, în vederea îmbunătăţirii permanente.

Reforma programelor şcolare implică şi examinarea *gradului de solicitare a elevilor şi evitarea supraîncărcării lor*. În această privinţă, revista publică, în numărul 6, concluziile unei cercetări longitudinale efectuate pe o durată de 5 ani, începută în anul şcolar 1970/1971, desfăşurată în cinci tipuri diferite de şcoli. Autorii au ajuns la concluzia că supraîncărcarea elevilor apare cel mai pregnant în şcoala medie. Trecerea de la şcoala generală la gimnaziu provoacă unele dificultăţi de adaptare, care reprezintă o sursă de supraîncărcare. S-a constatat că ziua de lucru a elevilor este între 9—11 ore, ceea ce reprezintă foarte mult pentru un tînăr în plină dezvoltare. Vacanţele — aşa cum a reieşit din cercetare — nu înseamnă, de fapt, odihnă, întrucît elevii primesc un mare volum de exerciţii, teme etc. spre rezolvare. După părerea autorilor, o planificare mai judicioasă a vacanţelor, la intervale de timp mai egale, ar contribui la evitarea oboselii şi la creşterea randamentului şcolar.

O altă latură a aplicării cu succes a noilor programe o constituie *efectivul optim al claselor de elevi*. Pornind de la această premisă, Sándor Nagy, autorul studiului *Efectivul optim de elevi în clasele şcolii generale*, publicat în nr. 10, examinează relaţia dintre modernizarea învăţămîntului şi efectivul optim al clasei din cadrul şcolii generale. Plecînd de la obiectivul major al acestei trepte de învăţămînt — terminarea cu succes a studiilor de către toţi elevii — şi referindu-se la datele experimentării, citînd şi din statisticile cercetărilor I.E.A., autorul apreciază că acest obiectiv poate fi realizat doar în condiţiile cînd efectivul clasei este de 25—30 de elevi. În această situaţie, învăţătorul sau pro-

Magdalena Bantó

(Continuare în p. 59)

TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE LA LICEUL INDUSTRIAL Nr. 9 DIN CRAIOVA

GEORGE NESTOR

În cuvîntarea rostită la deschiderea anului de învățămînt care a avut loc la Craiova, în toamna anului 1975, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, spunea: „Am vizitat și două licee: un liceu industrial și unul industrial-agrar. Impresiile de la ambele licee sînt bune. Aș putea, poate, menționa că fiind un liceu mai vechi, cu o tradiție destul de bună, liceul agro-industrial are un plus față de cel industrial" *.

Tradiția acestei școli, astăzi Liceul industrial nr. 9, se înscrie în istoria învățămîntului românesc prin două aspecte: profesional și de luptă a tineretului pentru independență și unitate națională, pentru victoria socialismului în patria noastră. Din 1871, cînd a fost înființată ca Școală de arte și meserii, pînă în 1971, cînd și-a aniversat centenarul, această instituție de învățămînt a pregătit 10.000 de tineri, pentru 26 de meserii. Succesele obținute de elevii școlii sînt marcate în scurgerea anilor prin mai multe distincții obținute pe plan național și internațional, ca medalia și diploma obținute la expoziția internațională de la Viena, 1878; medalia de aur la expoziția universală din Paris, 1900; diploma și medalia de aur obținute la expoziția internațională din Barcelona, 1929, sau diploma și premiul expoziției „Tehnica se însușește încă în anii de școală", din 1968, pentru cel mai bun exponat, cinematica tractorului U-651.

Muzeul școlii, organizat în ultimii ani prin străduința colectivului de elevi și profesori care funcționează sau au funcționat la această școală, a inimosului director, prof. ing. Gh. Tudor, găzduiește utilaje executate în atelierele școlii, aparatură, mobilier, diverse machete și opere de artă, acestea din urmă mai ales din domeniul sculpturii. Printre operele de artă se află expuse aici și două rame mari, sculptate în tei de către marele Brâncuși, fost elev al acestei școli între anii 1894—1898.

Tradiția profesională care se leagă de istoria acestui edificiu de învățămînt poate constitui un exemplu demn de urmat în ceea ce privește stăruința și entuziasmul, talentul și dăruirea de sine a tineretului, pregătirea prin muncă — pentru muncă.

Prin realizările, prin faptele lor, foștii elevi ai Liceului industrial nr. 9 de azi au intrat în istoria de luptă și de glorie a poporului nostru, pentru cucerirea independenței, pentru formarea statului național unitar. În 1877, ei construiesc cele 120 de pontoane pentru podul de la Corabia, pod peste care armata română va trece Dunărea, iar pentru deplasarea pontoanelor, de la Craiova la Corabia, au construit și carele necesare transportului. În 1916, școala a fost evacuată la Iași, fiind transformată în arsenal al armatei, unde lucrau 341 de elevi și cadre didactice, confecționînd obuze de 75 mm pentru front.

Multe dintre operele de artă ale foștilor elevi, deveniți mai tîrziu sculptori cunoscuți, sînt inspirate, de asemenea, din marile evenimente trăite de dîn-

* Ziarul *„Scînteia"* din 16 septembrie, 1975.

ții ca adolescenți. Sînt, cred, de ajuns cîteva exemple: Monumentul Independenței pentru orașul Tulcea și basorelieful Batalionului II-Vînători de la Ploiești de Georgio Vasilescu, statuia generalului Mihail Cerchez, comandant în 1877, de C. Bălăcescu, sau Soldatul rănit, de Anghel Chiciu.

Tradiția de luptă a tineretului acestei școli continuă, fapt atestat printre altele și de editarea revistei școlare „Scînteia", apărută în 1938, din al cărui conținut se vede limpede orientarea tineretului spre lupta desfășurată la vremea aceea de clasa muncitoare.

Cei 585 de elevi ai Liceului industrial nr. 9 din Craiova, care a găzduit și faza pe țară a concursului „Olimpiada mecanizatorilor", continuă astăzi frumoasa tradiție a înaintașilor. Ei se pregătesc pentru a deveni mecanici agricoli, pentru a contribui la dezvoltarea și perfecționarea agriculturii noastre socialiste, dar în același timp, prin muncă în ateliere, construiesc utilaje, aparate, truse, lucrări de dotare a școlilor. În cadrul lucrărilor de instruire practică pe anul 1976, liceul a avut un plan de realizări în valoare de 3 milioane, acest plan fiind depășit cu 280.000 lei. Pentru lucrările executate de elevi, există comenzi ale M.E.I., ale școlilor din județ, ale altor instituții și întreprinderi. Ei realizează mese pentru laboratoarele de chimie și fizică, bancuri de lăcătușărie echipate cu trusele respective, forje mobile, truse de fizică, mobilier școlar etc. Înzestrarea laboratoarelor și a cabinetelor proprii se face prin munca elevilor.

Conducerea școlii și colectivul de cadre didactice se străduiesc să aplice în procesul de învățămînt o metodologie adecvată specificului liceului, urmărind:

— îmbunătățirea conținutului științific al lecțiilor;

— folosirea cît mai judicioasă a bazei materiale de care dispune școala;

— folosirea metodelor moderne în predare;

— organizarea mai intensă a consultațiilor și meditațiilor sub îndrumarea directă a cadrelor didactice;

— intensificarea educației politico-ideologice a elevilor și a cadrelor didactice;

— educarea elevilor în spiritul eticii și echității socialiste;

— realizarea unei legături strînse între teorie și practică, printr-o colaborare rodnică între școală și unitățile de practică.

Am vizitat școala împreună cu directorul adjunct, prof. ing. Eugen Tolescu. Omul neprevenit, necunoscător al unei asemenea școli, se oprește în prag impresionat, intimidat, are impresia că intră în înseși măruntaiele tehnicii. Iată un tractor pe care l-am văzut de atîtea ori brăzdînd ogoarele și a cărei existență am asociat-o întotdeauna cu prospețimea brazdei, cu albastrul bolții și cîntecul ciocîrliei, iată-l, zic, într-o sală de studii, secționat exact în două, etalîndu-și cu dărnicie ansamblele. Este tăiat cu atîta precizie și măiestrie, încît cu greu îți dai seama că cele două părți nu sînt fiecare un întreg. Și tractorul acesta funcționează. Elevul intră între jumătățile lui, poate pipăi, poate urmări cu privirea mișcarea fiecărei piese. Pentru această dezvăluire a secretelor mașinii (cinematica tractorului) școala a fost distinsă, așa cum arătam mai sus, la o expoziție pe țară. Dar acesta nu e singurul aspect care impresionează. În toate cabinetele tehnice, de specialitate, pe unde intri, se pare că mașinile, în genere, au renunțat la a-și mai păstra vreun secret. Peste tot motoare deschise (de avion, de automobil și altele), ansamble și subansamble în funcțiune sau nu, își deschid inimile, dăruindu-se celor care învață să le cunoască. Panouri mari fixează piese originale cu desenele alături și se rotesc unul după altul, pînă cînd elevul cuprinde și înțelege ființa întregii mașinării. Toate acestea sînt schemele cinematice pentru învățarea principiului de funcționare a diverselor mecanisme.

Bineînțeles că Liceul industrial nr. 9 este înzestrat și cu alte cabinete și laboratoare necesare studiului. Iată cabinetul de electrotehnică, cu multe aparate de măsură, cu un dispozitiv de verificarea echipamentului electric al mașinilor, cabinetul de desen cu table rabatabile și 80 de panouri cuprinzînd temele programate pentru studiu, cabinetul fonic, cabinetul de testare, laboratorul de lucrări practice sau sala de conducere cu patru simulatoare de conducere.

Clasele de studiu, laboratoarele, cabinetele și atelierele se află în legătură unele cu altele prin intermediul unei instalații de televiziune integrată, atît pentru imagine, cît și pentru comentariu. În aceste puncte există camere de luat vederi, ca și în sala dispeceratului, de unde se pot transmite în același timp pe ecranele televizoarelor emisiuni T.V. captate cu o singură antenă principală, sau filme didactice. Pentru desfășurarea unei lecții deschise, de pildă, nu e nevoie ca asistenții — cadrele didactice — să intre în clasa respectivă, ci pot urmări lecția din sala dispeceratului.

Aplicarea tehnicii în învățămînt, mi s-a părut un fapt deosebit în Liceul industrial nr. 9 din Craiova, ca și rezultatele obținute în ceea ce privește legarea învățămîntului de practică. Și, bineînțeles, se remarcă în munca acestui colectiv de elevi și profesori, pasiunea, efortul și tendința către mai bine, atribute care, printre altele, definesc realizările.

IOHAN HEINRICH PESTALOZZI (1746—1827)

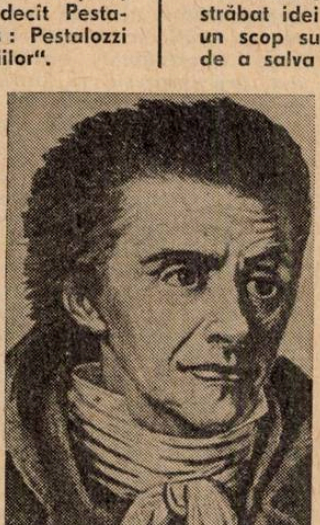
Dr. ION N. VLAD

Dacă se poate vorbi de un pedagog care a iubit într-adevăr cu sinceritate copilul, apoi acesta nu poate fi altul decît Pestalozzi. Pe drept cuvînt s-a spus : Pestalozzi „a fost tatăl și învățătorul copiilor".

Pestalozzi este un produs al curentelor social-filozofice ale timpului său. În opera sa străbat idei diverse, dar toate converg către un scop suprem, cum îl numește el, acela de a salva omenirea de ignoranță.

Ideea centrală a pedagogiei pestalozziene este **omul.** Oamenii sînt mai întîi oameni și sînt egali de la natură — ideea rousseauistă — pe orice treaptă socială s-ar afla ei. Omul însă, va întui Pestalozzi, se înalță prin sine însuși, prin năzuința de a fi om — idee goetheiană.

Concepția sa luministă despre lume l-a făcut pe Pestalozzi să aibă o mare încredere în educație, dar nu o încredere absolută, cum a crezut Helvetius. Pestalozzi spera la capetele încoronate mai multă bunăvoință față de supușii lor. De aceea, avea să se refere el la „glasul legilor limpezi" și să aștepte de la „omenia" stăpînilor înțelegerea necesității de a ridica pe oamenii de jos prin cultură. Pestalozii credea că omul simplu, omul trăit în natură e mai suplu intelectul, e mai înțelept. Forța naturii, scrie Pestalozzi, nu e coercitivă „nu are nici un fel de asprime în conducerea ei", dar ceea ce face ca omul să se realizeze ca om este instruirea lui în cadrul unui grup social.



S-ar părea că Pestalozzi apare ca un povățuitor spre reflecție numai. Lucrurile stau altfel. Omul a năzuit și năzuiește spre perfecțiune. Ceea ce îl înnobilează și îl înalță este munca. Prin **muncă** și prin **eforturi** omenirea a căutat să se înalțe cît mai sus. Numai munca ne aduce și liniștea și mulțumirea sufletească.

Dacă scopul educației este dezvoltarea multilaterală a forțelor „interioare ale naturii umane către o înțelepciune umană pură", scopul școlii este să devină folositoare individului. Tot el spune în **Leonard și Gertruda :** „o școală bună se poate întemeia pe cunoașterea naturii umane în vederea unei profesiuni viitoare". Numai prin îmbinarea acestora se poate ajunge la a se stabili, cum se exprimă Pestalozzi, „fundamentul fericirii umane" : „Vreau ca și copiii noștri să învețe a îmbina învățătura cu munca" [1]. Munca în atelier, relevă Pestalozzi, mlădiază mîinile, înnobilează sufletele, ascute mintea. În opera ei de educare a omului, subliniază Pestalozzi, „o pregătire profesională riguroasă și temeinică trebuie să premeargă în mod necesar oricărui învățămînt verbal" [2]. Deci, ideea centrală a concepției pestalozziene este clar exprimată : **a învăța și a lucra în același timp.** Dar Pestalozzi a avut grijă să adauge : orice muncă se face în raport cu atașamentul copilului față de ea ; adică munca devine plă-

cută cînd omului îi place profesiunea pe care și-a ales-o.

Integrarea socială sau — ca să folosesc exprimarea corectă a lui Pestalozzi — educația obștească este necesară omului, deoarece numai în cadrul societății el devine om. În afara educației obștești omul „rămîne un om al naturii" [3], fiind condus încă de instincte. Societatea este un rău necesar pentru individ : și-a pierdut libertatea naturală, dar a dobîndit carate mai prețioase — noblețea sufletească. Este adevărat, însă, spune el, tot în **Leonard și Gertruda,** că nu poate face din om altceva decît ceea ce este el. Dar ceea ce îl conduce pe om spre această noblețe sufletească este munca : „A devenit clar că singura cale **posibilă și reală** (s.n.) de înnobilare a oamenilor trece printr-o **înțeleaptă** (s.n.) instruire tehnică a poporului" [4].

Pestalozzi s-a oprit la intuiție ca la o mare descoperire a lui. El însă semnalează deosebirea dintre „intuiția în sine însăși" și „arta intuiției". Prima înseamnă „înfățișarea lucrurilor exterioare în fața simțurilor și simpla deșteptare a cunoștinței impresiilor produse de aceste lucruri" [5]. Faptul acesta este un *fapt natural,* subliniază el. Pe cînd arta intuiției înseamnă mai mult : e vorba de practica intuiției, cum se exprima el, de cunoștința ce rezultă din ea [6]. Arta intuiției are o semnificație mai largă. Aci Pestalozzi se referă la cei trei indicatori din arta intuiției ; forma, numărul și limbajul. Ceea ce trebuie să urmărească procesul didactic este de a face din cunoștințele dobîndite pe calea intuiției, concepte, noțiuni, sau „a face așa ca substanța lucrurilor să producă o impresie cu mult mai puternică decît proprietățile lor accidentale" [7]. Tema învățării este înțelegerea și arta intuiției conduce la aceasta numai prin „concentrarea și ordonarea psihologică a subiectului de studiu" [8].

Arta intuiției, subliniază Pestalozzi, urmărește să trezească și să întrețină judecata elevului, altfel tot ce se învață rămîne vorbe goale.

Pestalozzi este un pedagog care a analizat cu atenție procedeele și metodele didactice. A acordat credit **intuiției** numai în măsura în care aceasta constituie o modalitate de a stabili relațiile dintre forme, care să dea copilului noțiuni clare și precise. Dar el va observa că metoda cea mai bună este aceea care nu înăbușă forțele naturale ale elevului ; valoroase sînt acele metode și procedee care ajung să formeze „agerimea minții". De aceea, el va spune : „noțiuni clare sînt pentru copil numai acelea la a căror clarificare experiența să nu mai poată adăuga nimic" [9].

Pestalozzi a fost un filozof al educației, a fost un antropolog al educației și un didactician care a văzut în procesul instruirii ridicarea materială și spirituală a poporului, pe de o parte, iar pe de altă parte, dezvoltarea materială a omului. El este părintele concepției formativ-organiciste, el este acela care a conceput intuiția nu ca o formă exterioară, ci ca o înțelegere logică a însușirii lucrurilor.

Pestalozzi a fost un mare educator. Acum, cînd se împlinesc o sută cincizeci de ani de la moartea sa, avem obligația ca — citindu-l cu atenție — să ne lepădăm de zgura care ne-a acoperit înțelegerea ideilor sale atît de înaintate pentru epoca cînd *concepția lui s-a conturat* și s-a răspîndit. „Istoria vieții lui Pestalozzi — scrie un pedagog elvețian — ne relevă la fiecare pas însușiri morale ale educatorului" [10], iar opera sa nu poate fi separată de activitatea pe care a desfășurat-o. Pe drept cuvînt, se spunea chiar în timpul vieții lui : „Teoriile sale sînt rezultatul experiențelor sale" [11]. El este părintele *umanismului pedagogic,* învățătorul poporului de jos. A experimentat, a greșit, a reluat unele idei, dar n-a dat înapoi. El era convins că noile sale idei vor găsi cîndva ecou. Și au găsit. Școala a fost pentru el o platformă de muncă și de inovație, nu de lansare în viață. A trăit procesul didactic cu toată ființa sa, s-a dăruit poporului cu o devoțiune cum rar se întîlnește.

---

[1] I. H. PESTALOZZI, *Texte alese,* p. 124.
[2] *Op. cit.,* p. 129.
[3] *Op. cit.,* p. 170.
[4] *Op. cit.,* p. 187.
[5] *Antologie pedagogică,* E.D.P., Buc., 1959, p. 238.
[6] *Op. cit.,* p. 239.
[7] *Op. cit.,* p. 241.
[8] *Op. cit.,* p. 241—242.
[9] *Ibidem,* p. 469.
[10] FR. GUEX, *Histoire de l'instruction et de l'éducation,* l'édition Lausanne, Librairie Félix Alcan, 1913, p. 325.
[11] FR. GUEX, *Op. cit.,* p. 325.

(Urmare din p. 55)

fesorul are posibilitatea să aplice tratarea individuală și diferențiată pentru dezvoltarea personalității copilului, fiind posibilă activizarea tuturor elevilor și elaborarea instrumentelor necesare în vederea tratării diferențiate.

Legate de elaborarea și experimentarea noilor programe mai menționăm unele studii, prezentări de materiale ale unor sesiuni științifice și simpozioane care se ocupă de principiile educației patriotice și internaționaliste a elevilor și de aplicarea acestora în noile programe, fac cunoscute constatările pe marginea aplicării unor programe experimentale (de exemplu, matematică) în diferite clase, examinează latura formativă a predării-învățării.

În afara problematicii menționate, care ocupă un loc central în numerele pe anul 1976 ale revistei, sînt publicate o serie de studii bazate pe cercetări privind formarea personalității elevilor, a concepției lor materialist-dialectice despre lume și societate, problemele educației permanente și ale educației adulților, problemele instruirii și educației în învățămîntul profesional și tehnic, ale integrării sociale a tineretului. Rubricile despre învățămîntul și cercetările pedagogice din străinătate, revista cărților, cronica evenimentelor științifice întregesc conținutul bogat și variat al revistei.

Originalitatea manualelor școlare

Emil Bâldescu

Este cartea școlară o lucrare originală ? Această întrebare s-a ridicat în ultimul timp, extrem de rar, în scrierile sau în dezbaterile științifico-pedagogice, iar răspunsul ce i se cuvine a apărut și ei, din cînd în cînd, la periferia cercetării, de cele mai multe ori sub formă de paranteze la alte probleme. Tăcerea în care a fost învăluită tema nu poate fi explicată nici prin dificultatea pe care ar prezenta-o și nici prin lipsa ei de însemnătate. Subiectul s-a aflat deja în atenția unor personalități ale științei și culturii românești și universale. Indiferența poate fi pusă pe seama subaprecierii cărții școlare De fapt, răspunsul precis care lipsește din cîmpul de cercetare s-a resimțit în atitudinea față de manualul școlarului a unor oameni de știință și de cultură care au întors spatele chemării de a-și canaliza puterea de creație spre acest domeniu de activitate, a unor autori care fie din grabă, fie din lipsă de experiență, au elaborat cărți lipsite de valoare. Ultimii încurajează prin pseudo-producția lor pe acei care au o deosebită predilecție în a asocia noțiunea de manual scolar cu cea de compilație. Editorii au contribuit și ei, uneori, prin toleranță la întărirea convingerii larg răspîndite conform căreia originalitatea ar fi incompatibilă cu cartea școlară.

Sînt oameni care înțeleg locul pe care-l ocupă acest instrument de educație în arsenalul culturii, dar care consideră că prin fizionomia lui nu poate fi o creație originală. De aceea, atît teoria, dar mai ales practica, solicită rezolvarea dilemei : carte școlară originală sau compilație ?

Cuvîntul original este explicat în dicționare prin ceea ce este : produs prima oară, într-o anume formă, necopiat, neimitat, ceea ce are valoare autentică, reală, indiscutabilă, care este propriu unei persoane sau unui autor, neimitat după altcineva, ceva nou, personal, fără a folosi un model. Față în față cu el și diametral opus, cuvîntul a compila înseamnă : a aduna texte sau păreri relative la un subiect, din mai multe lucrări, făcînd o lucrare nouă, dar fără a aduce o contribuție personală, a întocmi o lucrare compusă exclusiv din extrase, din împrumuturi. Aceste definiții pot servi doar ca elemente sugestive ; ele sînt atît de aproximative, încît constituie puncte slabe de sprijin pentru motivarea originalității unei lucrări sau a caracterului de compilație al alteia. Este foarte imprecisă condiția ca o operă să apară pentru prima dată pentru a fi originală. Apar în știință descoperiri în lanț, una ducînd mai departe acumulările celei anterioare, și care au, fiecare în parte, contribuția lor originală. Nimic nu pornește de la zero. Orice operă pornește de la un model, direct sau indirect. Rămîne de examinat problema egalității între caracterul de originalitate și valoarea autentică a unei opere, deși nici acest raport nu este de natură să aducă clarificare deplină. Nu orice este original are și valoare indiscutabilă, după cum există opere durabile care nu prezintă originalitate pură, sută la sută. În ceea ce privește personalitatea autorului, ea constituie, fără îndoială, o componentă de bază a originalității, care trebuie să-și pună pecetea pe conținutul și forma unei opere. Nici ea, însă, nu poate fi evaluată în termeni matematici. Această relativitate a determinat pe unii cercetători să categorisească lucrările în funcție de un anumit grad de originalitate. „După principiile originalității — scrie I. Pieter — se deosebesc : lucrări de compilație, lucrări de imitare, lucrări independente, lucrări originale, lucrări de trecere, dar împărțirea este destul de instabilă". Între asemenea limite glisante comite o eroare din capul locului cel care încearcă să considere în mod absolut și din principiu cartea școlară ca fiind, prin esența ei, o lucrare originală sau o compilație. Există, desigur, manuale care se folosesc în școală și care nu au un caracter original, sau acesta este neînsemnat. Sînt manuale de slabă calitate, care nu corespund cerințelor științifice și pedagogice. Ai spune un neadevăr să susții că toate cărțile aflate în școală sînt originale. În aceeași situație se găsesc însă și celelalte genuri de carte. Există destule lucrări care nu îndeplinesc condițiile de originalitate în diverse domenii de specialitate. Tot atît de nedreaptă și nefirească este condamnarea manualului școlar ca fiind o compilație, pe baza unor idei preconcepute sau a necunoașterii efortului pe care îl depune un creator capabil și conștient din acest domeniu de activitate.

Răspunsul cel mai puțin vulnerabil la întrebarea de mai sus este acela care este demonstrat de practică și anume că o carte școlară, ca orice creație în general, poate fi originală și numai o asemenea carte este și valoroasă, potrivită cu interesele învățămîntului. Argumentul principal în susținerea originalității cărții pentru învățămînt îl constituie legătura ei cu experiența pedagogică, argument subliniat de Mihail Eminescu atunci cînd avea în vedere *Povățuitorul* lui Ion Creangă : „Cartea se deosebește în mod favorabil de alte

tractate de acest soi prin aceea că e o lucrare originală, nu copiată sau prelucrată după manuale străine. Ea este fructul experienţelor lungi a doi învăţători înzestraţi de la natură cu darul de a instrui" [2].

Două calităţi au conferit primului abecedar românesc caracterul original. Prima că era izvorît din practica şcolară din ţara noastră. O asemenea caracteristică o au multe dintre manualele noastre actuale. Conţinutul lor corespunde condiţiilor concrete din România, nivelului de dezvoltare a economiei, tehnicii şi culturii, sistemului de învăţămînt, care-şi are particularităţile sale. Aceste particularităţi îşi pun pecetea îndeosebi asupra cărţilor de ştiinţe sociale şi umaniste, dar şi asupra celor de ştiinţe exacte, profesionale şi tehnice. O carte de electricitate, de mecanică, răspunde unor necesităţi concrete ale procesului de industrializare, care se află în diferite stadii de dezvoltare, în fiecare ţară. Un manual de agricultură oglindeşte forma proprie de organizare a acestui sector economic, precum şi stadiul şi direcţiile lui de dezvoltare. Chiar şi manualele de matematică, de pildă, diferă şi ele în funcţie de tradiţiile şi experienţa şcolii respective, de rezultatele obţinute în legarea acestei ştiinţe cu multiple domenii de activitate, de cerinţele pe care le impune stadiul de dezvoltare a economiei, ştiinţei şi culturii.

A doua calitate care imprimă cărţii caracterul de originalitate constă în realizarea ei pe baza experienţei didactice a autorului. Justeţea aprecierii lui Eminescu este tot mai mult subliniată de practica şcolară actuală. Valoarea autentică a cărţii este determinată, în mod hotărîtor, de experienţa acumulată în predare de cei chemaţi s-o aştearnă pe hîrtie.

Cele mai bune cărţi şcolare sînt, de regulă, cele elaborate de învăţătorii şi profesorii care, înzestraţi cu harul scrisului, au aplicat principiile pedagogice, într-o viaţă de om, confruntîndu-le zi de zi cu necesităţile instrucţiei şi educaţiei. Originalitatea lucrărilor, în cazul acesta, îşi trage seva din propria experienţă a autorilor şi nu a altora, din observaţiile pe care ani de-a rîndul le-au făcut în activitatea lor practică, din concluziile pe care le-au tras şi pe care le-au verificat, comparîndu-le cu ale altor colegi.

Experienţa pedagogică, oricît ar fi ea de îndelungată, nu duce însă în mod automat la crearea unor manuale originale, ea reprezintă doar o posibilitate, o sursă principală. Originalitatea cărţilor şcolare se realizează prin : enunţarea de aprecieri, analize şi concluzii ştiinţifice independente, considerente personale ale autorului. Opinia cu privire la necesitatea şi posibilitatea enunţării unor idei originale în manualele şcolare a fost exprimată de pedagogi de frunte. Autorul este dator să observe fenomenele ştiinţifice, să tragă învăţăminte pentru activitatea practică ceea ce este, de fapt, esenţa originalităţii unei lucrări ştiinţifice. Examinarea chiar a unor lucrări vechi, într-un mod nou, interpretarea personală a obiectelor, fenomenelor şi sistemelor îndeobşte cunoscute, întăreşte natura originală a unei lucrări. Un grad şi mai înalt de originalitate implică enunţarea unor ipoteze, prezentarea părerilor contrare, enunţarea unor teze neconfirmate încă de ştiinţă, ceea ce nu constituie o condiţie indispensabilă pentru o carte şcolară. La asemenea elemente se referea unii din autorii de manuale din ţara noastră cînd recunoşteau : „Nu avem nici o pretenţie de originalitate asupra acestui manual, cum de altminteri nici nu trebuie căutat acest lucru într-o carte didactică" [3].

Dacă totuşi se admit unele idei noi, teze încă neconfirmate de practică, acestea trebuie să fie pe linia ştiinţei, prezenţa lor în manuale fiind justificată numai dacă ajută la dezvoltarea spiritului de observaţie şi de judecată al elevilor şi dacă acestea vizează o problemă fundamentală a societăţii, a ştiinţei, a tehnicii. Includerea, cu orice preţ, a unor păreri personale, în probleme secundare, neesenţiale, care contravin spiritului ştiinţific, care produc confuzie, sau sînt contradictorii, contribuie la supraîncărcarea cărţilor şcolare.

Cei care consideră că manualul şcolar nu poate fi o lucrare originală pornesc de la ideea că nu autorul a enunţat ideile pe care le include în manual, ci le-a luat de-a gata de la alţii şi susţin în continuare că el nu planifică şi nu indică limitele materiei de studiu, căci acest lucru este făcut mai dinainte prin programa de învăţămînt, care este o directivă obligatorie. După opinia acestora, autorul de manuale are doar sarcina de a dezvolta programa, de a trata amănunţit problemele cuprinse în ea şi de a selecţiona adecvat cunoştinţele, în funcţie de scopul şi necesităţile învăţămîntului. Este un adevăr că programa de învăţămînt aduce unele îngrădiri cîmpului de investigaţie ştiinţifică a autorului, care nu poate modifica cum crede de cuviinţă tematica pe care o are de realizat. Spre deosebire de o lucrare ştiinţifică propriu-zisă, în care originalitatea acţionează încă de la conceperea problematicii, în cazul cărţii şcolare ea are posibilitate de manifestare mai tîrziu, în perioada de aplicare a programei. Recunoaşterea anumitor limite ale originalităţii impuse de prognoză nu trebuie să ducă la negarea totală a acesteia. Chiar în condiţiile respectării programei, autorul poate crea o lucrare ştiinţifică-didactică originală, atunci cînd nu interpretează programa mecanic, în litera ei, ci, dimpotrivă, o consideră un document orientativ. Dimensiunile unei discipline şcolare, care depăşesc ca volum şi complexitate multe din temele de cercetare propriu-zise, deschid un cîmp vast pentru manifestarea propriei gîndiri şi valorificarea studiilor proprii ale autorului de manuale şcolare. Se poate spune chiar că o carte şcolară reprezintă un teren mult mai întins pentru originalitate decît o carte diversă, cu excepţia enciclopediilor, dicţionarelor etc.

Originalitatea autorilor se poate manifesta în selectarea textelor. Operaţia aceasta este considerată de unii ca fiind strict compilativă. Ea a fost socotită chiar ca parte a procesului de elaborare a cărţii şcolare, în care nu poate fi vorba de vreo contribuţie personală. Explicaţia se găseşte în definiţia compilaţiei, care înseamnă culegerea de extrase pentru a da naştere unei lucrări. În ceea ce priveşte forma, selecţia textelor care compun un manual şcolar pare a nu fi o activitate personală. În realitate, acţiunea de selectare a textelor şcolare cere suficientă originalitate. Alegerea, de pildă, a povestirilor sau a poeziilor pentru o carte de citire cere mult discernămînt, o cunoaştere perfectă a scopului şi a obiectivelor instructiv-educative ale şcolii, o analiză exigentă şi competentă a materialelor ce urmează să fie publicate, o înlănţuire logică a acestora, încît să se integreze într-o singură unitate, un aranjament potrivit cu capacitatea de înţelegere a elevilor cu imperativele pedagogiei. De aceea nu putem să nu fim de acord cu punctul de vedere potrivit căruia : „Cartea de citire trebuie să înceteze a fi lipsită de personalitatea, gustul, criteriul de selecţionare al autorului. Desigur nu e necesar ca textul cărţii de citire să fie neapărat opera aceluia care s-a ocupat de ea. Cartea de citire poate fi personală, foarte personală chiar, numai prin selecţia paginilor antologice, cînd această selecţie e făcută cu un gust neîndoielnic şi cu o temeinică cultură" [4].

---

[2]. MIHAI EMINESCU, „Timpul" din 8 mai 1880.

[3] Dr. G. M. MURGOCI şi I. POPA BURCA, *Manual de geografie pentru uzul clasei a IV-a secundară*, ediţia a II-a. Buc., 1903, p. 3.

[4] PIETRO PRINI, în lucrarea : *Fuzione e uso dei libri di testa della scuola primaria (Funcţiunea şi utilizarea manualelor de şcoală elementară)*, Atti del conneguo nazionale. Arhivio didactico, Roma, 1967, p. 184.

O comparație între aportul personal al unui autor de cărți școlare care face această selecție și un traducător al unei lucrări științifice sau artistice este interesantă. Într-o anumită etapă istorică, activitatea traducătorului era disprețuită, contribuția sa de originalitate fiind nerecunoscută și neîncadrată cu toate drepturile în ceea ce se cheamă cultură. În cele din urmă, s-au impus unele calități ale muncii acestuia ca : redarea cu fidelitate a textului originalului, respectarea stilului respectiv de traducere, acceptarea libertății traducătorului de a reda, în mod original, conținutul operei traduse. În prezent, munca traducătorului de opere științifice și artistice este așezată la un loc onorabil în cultura contemporană, fiind cotată, pe drept, complicată, creatoare și plină de răspundere. Autorul de cărți școlare nu pretinde prea mult dacă dorește ca munca sa de scriere a cărților școlare, care este de asemenea creatoare, foarte complexă și de o înaltă responsabilitate, să fie asimilată cu a traducătorului. Desigur, există și selectări de texte pentru cartea școlară care nu au nimic creator, care se fac în mod mecanic, după cum pot exista și traduceri lipsite de spirit creator și original și care au ca rezultat manuale necorespunzătoare. În esența ei, munca de selectare a textelor, a materialelor ce compun cărțile școlare, nu exclude, ci implică multă gîndire originală.

Posibilitățile cele mai largi pentru creativitate le oferă însă aranjarea metodică a cărții școlare. Numeroși autori din țara noastră au dat școlii manuale după o îndelungată experimentare a predării în cadrul seminariilor pedagogice. Dacă, sub aspect științific activitatea personală, originală a autorului poate fi limitată prin restricțiile impuse de programa de învățămînt, pe plan pedagogic nu se mai poate spune același lucru. Sub acest unghi, terenul este deosebit de fertil și neîngrădit. Programa indică în linii mari ce trebuie să se predea, dar nu impune și metode rigide. Experiența didactică a autorului este decisivă în ceea ce privește realizarea unei cărți valoroase din acest punct de vedere. O carte cu un volum de cunoștințe mai redus, dar organizate după toate rigorile pedagogice, are o eficiență incomparabil mai mare decît alta cu o cantitate mai mare de elemente științifice, dar cu o organizare defectuoasă. Din aceste considerente mi se pare îndoielnică părerea lui Dewey că „Deși sînt o parte indispensabilă a metodei științifice, manualele nu constituie în sine o metodă științifică" [5].

[5]. JOHN DEWEY, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, Buc., 1972, p. 192.

Măiestria pedagogică a profesorului, spiritul de inventivitate, sporesc în mod considerabil valoarea conținutului științific al cărții, o fac accesibilă și atractivă, o adaptează la interesele elevilor și la necesitățile școlii într-o anumită etapă, contribuie la gradarea și sistematizarea cunoștințelor în strînsă legătură cu capacitatea de asimilare a celui ce învață, au drept rezultat o prelucrare nouă a cunoștințelor, care se finalizează, în cele din urmă, în sporirea judecății elevilor, înarmîndu-i pe aceștia nu numai cu un volum de cunoștințe, ci mai ales cu capacitatea de adaptare la cerințele societății moderne. Un material științific satisfăcător poate deveni strălucitor, odată ajuns în mîinile unui autor care este artist în organizarea și prelucrarea pedagogică a materialului respectiv. O materie primă de calitate superioară ajută la construirea unei clădiri rezistente și de mare utilitate, sub conducerea unui excelent arhitect-pedagog. Asta nu înseamnă desigur că — folosind criterii și reguli pedagogice — se poate face o carte bună avînd la dispoziție un conținut necorespunzător din punct de vedere științific. Aici se potrivește următoarea comparație : oricît de priceput ar fi arhitectul, construcția suferă dacă materialele sînt de slabă calitate și oricît de bune ar fi acestea din urmă, se degradează dacă nu sînt așezate cum trebuie și unde trebuie de către arhitectul pedagog. Spiritul inovator al autorului de carte școlară s-a vădit adesea în lucrări care nu numai că au fost întocmite după toate regulile pedagogice, ci, mai mult, au devenit ele însele generatoare de idei, sugestii și metode pedagogice. Unele dintre acestea s-au ridicat la o asemenea valoare sub acest aspect, încît au devenit veritabile metodici, prelucrînd și interpretînd într-un mod original o seamă de principii și reguli ale pedagogiei. Aceste considerente ne determină să susținem că trebuie depășită chiar și părerea exitantă potrivit căreia „Manualul este un mijloc, un fel de punct de trecere între creația științifică și însușirea științei" [6].

Un compartiment al cărții școlare în care personalitatea autorului poate să se manifeste, de asemenea, nestingherit, este acela al limbii, al stilului în care este scrisă. Două cărți de limba română care au la bază aceeași programă, care se adresează aceleiași clase, pot să difere una de alta pe scara valorilor, prin limba și stilul propriu al autorului. Nu este vorba de respectarea sau nerespectarea cerințelor generale care determină împărțirea *manualelor în corespunzătoare* și necorespunzătoare, ci de particularitățile proprii limbii și stilului autorului, care conferă cărții o valoare mai mică sau mai mare. Deseori, se folosește exclamația : „o carte pe care o citești cu plăcere !". Aceasta se referă nu atît la materialul științific și nici la administrarea lui pedagogică, ci mai ales la stil. Orice disciplină — matematica, fizica, chimia, biologia, filologia etc. — își are stilul său științific. Pe lîngă acest stil specific al disciplinei, manualul reflectă stilul propriu al autorului, alimentat de bagajul său cultural, de talent, de fantezie, de anumite trăsături caracteriale, de temperament chiar. De exemplu, două manuale de chimie, de egală valoare științifică și pedagogică, se prezintă la diferite nivele de calitate în ansamblu, deoarece intervin anumite trăsături ce țin de limbă, de stilul autorului. Cine nu-și amintește de cursul de chimie al lui C. G. Longinescu, care se deosebea de toate cursurile din vremea lui, prin conținutul științific, metodic și prin frumusețea expunerii cunoștințelor. Și cîte alte exemple se pot lua din tradițiile de azi și de ieri ale învățămîntului românesc !

Unii oameni de știință care se ocupă de problemele de învățămînt pledează nu numai pentru originalitatea manualului. Ei consideră că elaborarea unui manual școlar îl pune pe autor în situația de a-și autoaprecia originalitatea în știință. J. R. Zacharias și S. White, referindu-se la experiența lor în legătură cu manualul P.S.S.C.[7] de fizică, recunoșteau că : „Savantul numai atunci își dă seama cîte lucruri a acceptat din cauza obișnuinței în domeniul său de știință și cît de puține cercetări a făcut cu ochii unui om de știință, cînd începe prelucrarea materialului de învățămînt pentru vîrsta de 10—12 ani".

Gama posibilităților de valorificare a originalității autorului de carte școlară include și grafica, partea artistică a cărții. Personalitatea artistului plastic se îmbină cu imaginația și spiritul novator ale autorului de text. Ambii stabilesc, în funcție de disciplină, de clasă, de forma de învățămînt etc. numărul de ilustrații, locul acestora, rolul fiecăruia în contextul lucrării. După cum se știe, un artist consacrat își are genul său propriu de pictură, de grafică, editorii se văd cîteodată în dificultate atunci cînd trebuie să aleagă între un gen sau altul, în funcție de scopul și de conținutul manualului școlar.

[6]. HORWARTH GYÖRGY, *A tananyag es a tankönyv strukturaja (Structura materialului de învățămînt și a manualului)*, Tankönivkiadó, Budapest, 1972, p. 8.

[7]. Physical Science Study Committee (Comitetul de studii în științe fizice).

La asigurarea valorii artistice, grafice a cărții contribuie — alături de maniera specifică a artistului plastic — imaginația autorului de text, înțelegerea completă de către acesta a cerințelor instructive-educative, precum și a locului pe care-l ocupă artele plastice în satisfacerea acestor cerințe. Pretențiile autorului de text, mai exact comanda acestuia către artistul plastic, pune în valoare contribuția artei la realizarea unei cărți de calitate superioară, atunci cînd părerile lui sînt rodul unor meditații personale, al unei experiențe proprii. Un autor de text cu rezultate remarcabile știe nu numai care este, de pildă, rostul unei fotografii în general, ci și al fiecărei fotografii, în funcție de conținutul lecției respective. Or, aceasta impune nu numai cunoașterea unor principii generale pedagogice sau artistice, ci și o gîndire proprie, o experiență personală. Atît artistul plastic care realizează grafica de carte, cît și profesorul-autor care elaborează textul, contribuie prin activitatea lor la întărirea caracterului original al unei cărți școlare. Deci, sub orice latură am judeca manualul școlar, ajungem la concluzia posibilității reale și, totodată, a necesității originalității lui.

O carte nouă despre o veche carte de înțelepciune*

Ion Verdeș

Povestea lui Achirie filosoful, aparținînd literaturii sapiențiale, datorită ponderii materialului cu adresă educativă, este una dintre cărțile populare mult gustate în evul mediu românesc. Înrudită cu *Varlaam și Ioasaf*, *Sindipa* și *Esopia*, prin organizarea învățăturilor în jurul unor întîmplări, *Povestea lui Archirie filosoful* prezintă o notă distinctă sub raportul problematicii general-umane (suferința produsă de o natură umană perversă !) prin specificul practic al învățăturilor și prin apelul la istețimea populară. Materialul sapiențial se înfățișează sub forma unor învățături (proverbe, maxime, sfaturi) pentru viața de toate zilele, cimilituri ce ascund în fond observații științifice asupra lumii, și sub forma unor fabule moralizatoare, sinteză a experienței milenare a omenirii. Această ia forma unor înțelepte meditații despre viață și moarte, oameni și caractere, idealuri generoase și parvenitism criminal, dreptate și nedreptate, adevăr și minciună, cinste și ipocrizie etc., adică despre valori și antivalori sociale, virtuți și defecte umane, lucruri spre care era deschisă mai cu seamă mintea omului simplu, năpăstuit de cei mari și greu încercat de soartă. Aplecarea aceasta asupra unor probleme de viață prin intermediul destinului unor personaje reale (regele Senacherib babiloneanul, sfetnicul său Ahikar-Archirie, ingratul său nepot Anadan, călăul curții regale, faraonul Egiptului etc.), lucru ce a stimulat interesul și imaginația maselor, explică marea popularitate a *Povestei lui Archirie filosoful* de-a lungul miilor de ani, din Babilonia străveche pînă aproape de vremurile noastre și pe o vastă arie teritorială cu popoare și culturi diferite — unele de mult dispărute — din spațiul etiopian pînă în cel rusesc și de la Eufrat în sud-estul Europei.

Fenomenala vitalitate a acestei scrieri de modeste dimensiuni, elaborată indubitabil în cel de-al șaselea secol î.e.n pe teritoriul vechii Chaldee, metamorfozele suferite de-a lungul vremii atît sub raportul mesajului de idei, cît și sub cel al hainei sale literare, au format obiectul cercetărilor, în diverse țări, precum și la noi, dezvoltîndu-se astfel în juru-i o amplă literatură științifică.

Recenta lucrare datorată lui C. Ciuchindel, prima monografie în problemă în țara noastră are meritul că reactualizează în mod amplu și din toate perspectivele discuțiile specialiștilor privind originea, filiația și circulația versiunilor cunoscute și bănuite ale scrierii (babiloniană, arameică, ebraică, siriană, arabă, armeană, greacă, rusă, sîrbă, bulgară, română), relația unora dintre versiuni cu unele cărți cu o tematică înrudită : *Povestea lui Mahanasadha*, *Cartea lui Tobit*, *Halima*, *Esopia* etc. Înarmat cu o vastă informație în domeniu, autorul, care nu a pregetat să răscolească și biblioteci străine, a reușit prin tehnica migăloasă a comparației să ne ofere, destul de convingător, o schemă personală a circulației și filiației versiunilor citate, deși, la drept vorbind în lipsa unor verigi încă neaflate ale lanțului metamorfic real al versiunilor, ne vom afla, în principiu, în mod permanent în situația unor adevăruri ipotetice.

Meritul cel mare al lui C. Chiuchindel rămîne însă, după opinia noastră, contribuția cu totul remarcabilă în cercetarea versiunii acestei scrieri în limba română. Descoperind un număr însemnat de manuscrise noi (ridicînd de la circa 10 și 45 numărul lor) și comparîndu-le minuțios — și între ele și cu versiunile străine presupuse ca modele (sîrbești și rusești) — autorul și-a putut permite să restructureze unele convingeri de pînă aci și să avanseze o concepție nouă. El socotește astfel că manuscrisele noastre s-ar reduce la trei familii (ABC), că prima traducere românească — astăzi pierdută — s-ar fi făcut în Transilvania, în secolul al XVII-lea, după o versiune sîrbească, că modelul transilvan a circulat în toate teritoriile românești într-un număr mare de copii și prelucrări și că prea puține sînt manuscrisele traduse după o versiune rusească, evident diferită de cea sîrbească ; de asemenea, versiunea românească nu este o simplă traducere a modelelor, ci o prelucrare, în sensul reducerii la minimum, după criterii literare, a conținutului.

Folosirea predilectă a tehnicii textelor paralele face ca lucrarea, în esență o exegeză, să conțină un număr însemnat de texte reprezentative pentru mesajul sapiențial, a cărui valoare educativă rămîne valabilă și astăzi. Ce bine ar fi dacă s-ar întreprinde o activitate de valorificare din perspectivă pedagogică a vechilor noastre cărți de înțelepciune și în genere a culturii noastre vechi ! Am vedea astfel ce importanță acordau înaintașii noștri educării tineretului pentru problemele vieții de toate zilele.

---

* C. CIUCHINDEL, *Povestea lui Archirie filosoful*, Editura *Minerva* (colecția „Confluențe"), Buc., 1978, 242 p.

PROFESORUL UNIVERSITAR DR. NICOLAE APOSTOLESCU

La 1 aprilie s-a stins din viață NICOLAE APOSTOLESCU, profesor doctor la Universitatea din Timișoara și membru titular al Academiei de științe sociale și politice.

Tuturor celor care l-au cunoscut pe profesorul Nicolae Apostolescu le rămîne întipărită în suflet și în gînd imaginea acestui om plin de jovialitate, care iradia bună dispoziție și optimism.

El s-a născut în comuna Dejești din județul Olt la 2 februarie 1904 și a urmat Școala Normală a Societății pentru învățătura poporului român din București, pe care a absolvit-o cu media 10. S-a înscris apoi la Facultatea de litere și filozofie a Universității București, iar în 1931 și-a luat licența cu „Magna cum laudae". În 1935 și-a dat doctoratul în psihologie cu teza „Emotivitate și atenție". A funcționat ca profesor la școlile normale din Oradea, Deva, Timișoara pînă în 1949, cînd a trecut în învățămîntul superior, fiind numit la Institutul pedagogic, apoi la Universitatea din Timișoara.

Lucrările sale demonstrează o fervență preocupare pentru fundamentarea științifică a fenomenului educativ, căruia profesorul Nicolae Apostolescu i-a dedicat viața și munca sa, întreaga sa energie creatoare. Înzestrat cu o mare energie spirituală, el și-a dăruit-o pentru elaborarea unor lucrări care constituie contribuții remarcabile la cauza propășirii științei pedagogice românești.

În lucrările sale — „Probleme de bază ale pedagogiei ca știință", „Legitate în pedagogie" — el susține că progresul pedagogiei ca știință este strîns legat de procesul studiilor de pedagogie concretă, iar cercetarea pedagogică trebuie să se realizeze cu metode științifice și îndeosebi cu ajutorul experimentului, pentru stabilirea unor legități de ordin pedagogic.

Profesorul Apostolescu a mai publicat de pe poziții experimentaliste studii și comentarii privind probleme ce stăteau în fața școlii între cele două războaie mondiale : Tehnica studiului individualității în școala primară (1936), Emotivitate și atenție, gradul lor de corelație (1938), Organizarea practică a școlii (1939).

Profesorul Nicolae Apostolescu s-a dăruit cu largheță nu numai lucrărilor sale, dar mai ales îndrumării studenților, asistenților, doctoranzilor, tuturor colaboratorilor săi, împărtășindu-le ideile sale de modernizare a învățămîntului și sfătuindu-i în probleme cu care ei erau confruntați.

Profesorul Apostolescu nu era omul care să se poată îngrădi în perimetrul activităților profesionale. Dragostea sa de oameni l-a împins mereu dincolo de zidurile cetății. El și-a făcut cunoscute ideile sale pedagogice și prin numeroase articole scrise la Revista de pedagogie și alte publicații, cît și prin conferințe ținute în țară și străinătate.

De aceea pierderea neobositului dascăl Nicolae Apostolescu este resimțită dincolo de sălile de curs și amfiteatrele Universității timișorene. Ideile și convingerile pe care le-a semănat rămîn să rodească în ogorul școlii românești, pe care l-a cultivat cu pricepere și dragoste, cu neabătut optimism.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 4/1977

ANGHEL MANOLACHE: Le festival national „Le chant de la Roumanie", une expression majeure du système éducatif socialiste dans notre pays • **ION IONAȘCU**: La guerre pour l'indépendance d'Etat de la Roumanie • **VALERIU NEȘTIAN**: La littérature concernant l'indépendance, un important facteur d'éducation patriotique et esthétique des élèves • **GH. NEAMȚU, A. FĂRCAȘ**: Contribution des enseignants, des étudiants et des élèves de Transylvanie à la guerre d'indépendance de 1877—1878 • **GH. S. ȘTEFĂNESCU**: Les instituteurs de Galatzi et le soulèvement de 1907 • **GHEORGHIȚA FLEANCU**: La différenciation et l'individualisation de l'éducation dans l'activité des pionniers • **DIDINA BĂRBULESCU, PAULA CONSTANTINESCU**: La personalité du professeur et la réceptivité de l'étudiant • **GEORGETA DAN-SPÎNOIU**: Implications psychopédagogiques du modèle de professeur préféré par les élèves • **ELENA CIOATĂ**: L'analyse psychopédagogique du processus de socialisation (apprentissage social) • **ANA MARIA ICHIM**: Les motivations de l'apprentissage chez les adultes • **MIHAI JIGĂU**: La route écolière des élèves de l'enseignement secondaire • **MIHAI KRAMAR**: Analyse critique des images lacunaires • **ION ARPĂȘTEAN, MARIA ARPĂȘTEAN**: Le travail différencié avec les élèves dans les conditions de l'enseignement simultané • **ANASTASIE ISTRATE**: Le perfectionnement de la leçon à l'aide du magnétophone • **GH. ARDELEAN, ALEXANDRU SZTUPARU**: L'optimisation de l'éducation musicale et le travail simultané avec deux classes • **NICOLAE VERDEȚU**: Remarques concernant l'enseignement de la grammaire • **GEORGE NESTOR**: Tradition et innovation au lycée industriel no. 9 de Craiova • **ION VLAD**: J. H. Pestalozzi (150 ans depuis sa mort) ● LIVRES — IDÉES.

ANGHEL MANOLACHE: The „Song of Romania" National Festival as a Major Expression of the Socialist System of Education in Our Country • **ION IONAȘCU**: The War for the State Independance of Romania • **VALERIU NEȘTIAN**: The Literature about the Independence as a Main Factor of Patriotic and Esthetic Education of the Pupils • **GH. NEAMȚU, A. FĂRCAȘ**: The Contribution oh the Educators and Students of Transylvania to the Independence War 1877—1878 • **GH. S. ȘTEFĂNESCU**: The Teachers of Galați and the 1907 Upheaval • **GHEORGHIȚA FLEANCU**: Differentiation and Individualization of the Educational Processes in the Young Pioneers Activity • **DIDINA BĂRBULESCU, PAULA CONSTANTINESCU**: The Personality of the Teacher and the Student's Receptivity • **GEORGETA DAN-SPÎNOIU**: Psychoeducational Implications of the Model of Teacher that the Pupils Prefer • **ELENA CIOATĂ**: The Psychoeducational Analysis of the Social Learning Process • **ANA MARIA ICHIM**: The Adults' Learning Motivations • **MIHAI JIGĂU**: The Way to School of Upper Secondary School Students • **MIHAI KRAMAR**: The Critical Analysis of Lacunar Images • **ION ARPĂȘTEAN, MARIA ARPĂȘTEAN**: The Differentiated Work with the Pupils in Conditions of Simultaneous Teaching • **ANASTASIE ISTRATE**: The Improvement of the Lesson by Means of the Tape Recorder • **GH. ARDELEAN, ALEXANDRU SZTUPARU**: The Optimization of Musical Education when Teaching Simultaneousty two Classes • **NICOLAE VERDEȚU**: Remarks concerning the Teaching of Grammar • **GEORGE NESTOR**: Tradition and Innovation in the Industrial Secondary School No. 9 in Craiova • **ION VLAD**: J. H. Pestalozzi (150 Years since his Death) ● BOOKS — IDEAS.

АНГЕЛ МАНОЛАКЕ, Национальный праздник „Воспевание Румынии" — мажорное выражение социалистической системы нашей страны ● И. ИОНАШКУ, Война за завоевание государственной независимости Румынии /1877—1878/ ● ВАЛЕРЮ НЕШТИЯН, Литература войны за независимость, важный фактор патриотического и эстетического воспитания учеников ● Г. НЯМЦУ, А. ФЭРКАШ, Вклад дидактических кадров, учеников и студентов из Трансильвании в войне за независимость /1877—1878/ ●Г. ШТЕФЭНЕСКУ, Учители из Галаци и востание 1907—го года ● ГЕОРГИЦА ФЛЯНКУ, Диференциация и индивидуализация воспитательного процесса в пионерской деятельности ● Д. БЭРБУЛЕСКУ, П. КОНСТАНТИНЕСКУ, Личность преподавателя и восприимчивость студента ● ДЖЕОРДЖЕТА ДАН, Психопедагогические импликации образца любимого преподавателя ● ЕЛЕНА ЧИОАТЭ, Психопедагогический анализ процесса социализирования/ социальное обучение) ● А. М. ИКИМ, Мотивации обучения у взрослых ● МИХАЙ ЖИГЭУ, Школьная рута учеников лицея ● М. КРАМАР, Критический анализ пробельных образов с лишними элементами и проницательности ● И. и М. АРПЭШТЯН, Диференцированная работа с учениками в условиях одновременного преподавания ● А. ИСТРАТЕ, Совершенствование урока с помощью магнитофона ● Г. АРДЕЛЯН, А. СТУПАРУ, Оптимизация музыкального воспитания в одновременной работе с двумя классами ● Н. ВЕРДЕЦУ, Замечания смотря преподавание грамматики ● Г. НЕСТОР, Традиция и новшество в Индустриальном Лицее нр. 9 в Крайове ● И. ВЛАД, Ж. Г. Песталоци /150 лет с его смерти/ ● КНИГИ-ИДЕИ

ANGHEL MANOLACHE
Le festival national „Le chant de la Roumanie", une expression majeure du système éducatif socialiste dans notre pays,

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 4, p. 2.

L'auter expose les problèmes educatifs et l'étayage pédagogique des actions entreprises dans le cadre de cette grandiose manifestation culturelle, artistique, scientifique, technique et productive, aussi que l'apport spécifique de chaque facteur éducatif, de chaque section du système éducatif. Le festival national „Le Chant de la Roumanie" est une occasion de démontrer la force créatrice de l'éducation, et d'examiner de plus près les tâches et les responsabilités qui incombent à la pédagogie en tant que science de l'éducation dans son entier.

ION IONAŞCU
La guerre pour l'indépendance d'Etat de la Roumanie (1877—1878).

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977 No. 4, p. 5.

L'auteur évoque, à l'aide d'une abondance de donnés et de faits, l'une des pages les plus glorieuses de l'histoire mouvementée de notre pays — la conquête de l'indépendance d'Etat — en soulignant, conformément à la vérité historique, le rôle décisif qu'a eu le peuple roumain sur le champ de bataille pour conquérir l'indépendance de sa patrie.

ANGHEL MANOLACHE
The National Festival "The Song of Romania" as a Major Expression of the Socialist Educational System in Our Country.

Revista de Pedagogie, Bucharest, 1977, No. 4, p. 2.

The author deels with the educational problems and pedagogical substantiation of the actions undertaken within the frome of this grand cultural, artistic, scientific, technical and productive performance. He points out the specific role ef every branch of the educational system. The national festival "The Song of Romania" brings new evidence of the creative educative force, and requires a resh, attentive consideration of the tasks and responsibilities incumbent upon pedagogy viewedas the science of the whole education.

I. IONAŞCU
The War for the State Independence of Romania (1877—1878).

Revista de Pedagogie, Bucharest, 1977, No. 4, p. 5.

Using a wealth of facts and data, the author calls forth one of the most gorious struggles in the history of our people — the conquering of State independence — emphasizing, in keeping with historic truth, the decisive role of the Romanian people on the battlefields, fighting for the independence of the motherland.

АНГЕЛ МАНОЛАКЕ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРАЗДНИК „ВОСПЕВАНИЕ РУМЫНИИ" — МАЖОРНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НАШЕЙ СТРАНЫ

Журнал по педагогике, Бухарест, № 4/1977 г., стр. 2

Автор развивает проблематику воспитательного явления, педагогическое обоснование действий в кадре культурно-артистической, научно-технической и производственной манифестации, отмечая специфический вклад каждого воспитательного фактора, каждого компартимента воспитательной системы. Повод демонстрации творческой воспитательной силы, национальный праздник „Воспевание Румынии" является, в то же время, случаем для внимательного анализа задач и ответственностей педагогики как наука всего воспитания.

И. ИОНАШКУ
ВОЙНА ЗА ЗАВОЕВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ НЕЗАВИСИМОСТИ РУМЫНИИ /1877—1878./

Журнал по педагогике, Бухарест, № 4/1977 г., стр. 5

Используя большое богатство данных и фактов, автор вызывает одну из самых грандиозных страниц истории нащего народа — завоевание государственной независимости — подчеркивая, по исторической правде, решающую роль румынского народа на поле битвы за завоевание независимости своей родины.

I. 4096

REVISTA DE PEDAGOGIE

1877—1977

DIN CUPRINS:

ŞCOALA ŞI EDUCAŢIA PATRIOTICĂ A TINERETULUI de S. Stoian ● EDUCAŢIA UMANISTĂ A ELEVILOR PRIN PREDAREA LITERATURII ÎN LICEU de D. Radu ● CULTURA GENERALĂ ÎN FAŢA PREZENTULUI ŞI VIITORULUI de Şt. Bârsănescu ● CONCEPTUL DE CULTURĂ GENERALĂ ÎN CONDIŢIILE ACTUALE ALE DEZVOLTĂRII ŞTIINŢEI ŞI CULTURII de Şt. Milcu ● CONCEPTUL DE CULTURĂ GENERALĂ ÎNTR-O NOUĂ VIZIUNE de T. Gal

5

ANUL XXVI, mai 1977

INSTITUTUL DE CERCETARI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

1990
97
- IUI. 2005
11 IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE
prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANŢA SORIK.

Tiparul executat sub cd. 1017 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

Lei 5

4096

REVISTA DE PEDAGOGIE

5/1977

STANCIU STOIAN : – Școala și educația patriotică a tineretului 2

OCTAVIAN IONESCU : – Semnificația educativă a operei lui George Coșbuc consacrată războiului pentru independență 7

PERFECȚIONAREA CARACTERULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DOINA RADU : – *Educația umanistă a elevilor prin predarea literaturii în liceu* 10

ANA STOICA : – Date experimentale privind eficiența învățămîntului pe grupe . . . 14

ION MÂNZAT : – Rolul transferului în stimularea gîndirii științifice a elevului (clasa a VII-a) 18

VIRGINIA CREȚU : – Folosirea retroproiecției în predarea geografiei fizice generale . . 22

FLORIAN BIOLĂNESCU : – Metode, procedee adecvate pentru ritmuri de învățare diferite 28

IOAN CÎMPEANU : – Valorificarea asistențelor la lecții de către director în tratarea diferențiată a elevilor 31

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I–IV

VALENTIN SLABU : – *În sprijinul desfășurării activităților în completarea orelor de citit-scris* 34

CONSTANȚA TEODORESCU : – Căi de îmbunătățire a predării cunoștințelor despre natură la clasa I 38

DEZBATERE

ȘTEFAN BĂRSĂNESCU : – Cultura generală în fața prezentului și viitorului 40

ȘTEFAN MILCU : – Conceptul de cultură generală în condițiile actuale ale dezvoltării științei și culturii 41

TEODOR GAL : – Conceptul de cultură generală într-o nouă viziune 43

ÎN SPRIJINUL PERFECȚIONĂRII

VASILE V. POPESCU : – Obiectivele și conținutul programelor de perfecționare a directorilor de școli 44

CONFRUNTĂRI

LAZĂR VLĂSCEANU : – O teorie structuralistă privind relația dintre sistemul de învățămînt și modul de producție capitalist 51

PROFILURI

GEORGE CIUDAN : – Tinerețea unei școli bătrîne 55

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

ANTON VASILESCU : – Manifestare științifică de prestigiu – schimb rodnic de idei 58

CĂRȚI – IDEI

ȘTEFAN SOROCEANU : – Considerații privind Olimpiada de limba română (etapa pe localitate) 60

LEON ȚOPA : „Învățămîntul politehnic în școala românească" de Maria Miclescu. . 61

IOAN N. VLAD : – „Cronica pedagogică" de Toma Cocișiu 50

OCTAVIAN MÎNDRUȚ : – „Școala românească din părțile Aradului în perioada 1867–1918" de Vasile Popeangă 62

NICOLAE VINȚAN : – „Fundamentele sociale ale pedagogiei" de Thyge Winther-Jensen 57

IOAN MIHUȚ : – „Scrisori de acreditare" de George Șovu 13

L.G. : – „Elev bun, elev slab" de Michel Gilly 17

26695

ȘCOALA ȘI EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A TINERETULUI

Forța educativă a marilor evenimente din istoria patriei

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN,
membru corespondent al Academiei R. S. România

Marile evenimente istorice au avut intotdeauna un ecou deosebit în viața popoarelor. Au mobilizat conștiințele și le-au format potrivit sensului pe care aceste evenimente îl aveau. Cînd ele privesc mai ales istoria patriei, ecoul lor e cu atît mai puternic, mai profund și de durată mai mare. Îmbrăcînd forma legendelor și poeziei, ele devin aerul și lumina în care se dezvoltă spiritualicește întregul popor. Odată cu apariția și răspîndirea tiparului, odată cu închegarea pe această bază a literaturilor naționale moderne, ele au devenit teme dintre cele mai căutate de scriitori, încurajate de regulă de oficialitate, pentru virtuțile lor educative în formarea sentimentelor patriotice. La toate acestea epoca modernă a adăugat un element nou : existența școlii naționale, care organizează și conduce conștient o activitate care altfel ar rămîne întîmplătoare și difuză. Studiul limbii și literaturii naționale, studiul geografiei și istoriei patriei se înscrie în toate programele școlare ale popoarelor independente ca unul din mijloacele cele mai de preț pentru păstrarea ființei lor.

Literatura, istoria și școala românească nu fac excepție de la aceste constatări evidente. Primele două sînt în măsură astăzi să pună la dispoziția celei de-a treia (școala) un material bogat, de calitate incontestabilă și bine structurat, care asigură, prin aceasta chiar, eficiență și forță educativă. De la viață preluate și iarăși vieții date.

Pe răbojul istoriei noastre naționale, secolul al XIX-lea a început, iar secolul nostru a continuat să încrusteze momente de mare semnificație patriotică, care s-au întipărit în conștiința neamului, ca și în programele școlare : 1821, cu idealul unei domnii populare ; 1848 (pe scurt '48 sau chiar paș'opt) ; 1859 (cunoscut mai ales ca 24 Ianuarie) ; 1877 ('77 sau chiar șap'șapte) : 1907 ; 1918 ; 1944 (mai frecvent 23 August). Toate aceste evenimente sînt legate, după cum ușor se poate observa, de cîteva idei cu puternică încărcătură emoțională patriotică : lupta pentru înlăturarea jugului străin, pentru independență și suveranitate națională ; lupta pentru adunarea tuturor românilor într-un stat național ; lupta pentru dezrobirea națională. De fapt, toate acestea formează un tot, cu suită istorică și cu sensuri ce se luminează reciproc. Rar se poate întîlni în istoria unui popor atîta unitate organică în desfășurarea concretă a faptelor ce o compun. Și rar se pot găsi situații așa de delicate ca aceea din prima unire (1859) sau aceea din momentul declanșării războiului pentru independență, în care poporul, prin reprezentanții săi, să fi dat dovadă deopotrivă de istețime, cutezanță și suplețe în rezolvarea problemelor. În ambele cazuri, glasul lui Mihail Kogălniceanu a fost glasul poporului. „Sîntem independenți, sîntem națiune de sine stătătoare", spune el cu îndreptățită bucurie și mîndrie în memorabilul 9 Mai 1877, în Camera deputaților.

Toate evenimentele pomenite mai sus par a contura în istorie un ciclu — și de fapt așa este — de acum urmînd să se înscrie unul nou, care poate și trebuie să beneficieze de tot ce ne-au lăsat acestea ca moștenire, pentru a desluși cum se cuvine cărări luminoase pentru viitor.

Așadar, literatura română – mai ales *cea modernă – mediul spiritual educogen* al nației noastre, reflectă, după cum ne demonstrează și critica de specialitate, spiritul timpului, avînd o caracteristică pe care puține alte popoare au putut-o avea în aceeași măsură : ea și-a luat startul într-un moment care a împletit laolaltă cele trei curente specifice epocii : deșteptarea spiritului național, care a dus la conturarea națiunilor în acest spirit ; apariția patriotismului modern, ca suport și corespondent emoțional al ideii de stat național, suveran și independent ; temelia democratică populară a ambelor, admirabil exprimată de Tudor din Vladimirul Gorjului : „Patria este poporul".

Au existat, desigur, și la noi, unele tendințe care se voiau distanțate de „vulg" și izolate într-o lume aparte (Vezi **Cele două neamuri** despre care ne-a vorbit la un moment dat romancierul Sandu Aldea), dar opinia generală, dominantă, n-a fost aceasta. Literatura cultă, laolaltă cu cea populară, a fost sensibilă deopotrivă la evenimentele majore ale istoriei, între care lupta pentru independență era primul. Cunoscuții culegători de folclor (un Tudor Pamfile, C. Rădulescu-Codin, Cristea Sandu Timoc ș.a.) au reținut și păstrat faptul. Concomitent cu creația populară, marii poeți ai vremii (Vasile Alecsandri și George Coșbuc în primul rînd, dar și un Al. Macedonski, I. Nenițescu, Șt. O. Iosif ș.a.) au elaborat o întreagă și închegată literatură, devenită în bună măsură clasică, în care, pe un fond de puternic patriotism, sînt susținute ideile care i-au animat. Plevna, Grivița, Smîrdan, Rahova, Opanez, Vidin sînt denumiri care au trecut Dunărea și s-au instalat într-un fel sau altul aici, – la fel și denumiri ca „dorobanț" și „curcan", sau nume proprii simbolizînd eroismul și jertfa pentru țară, ca Valter Mărăcineanu, maiorul Șonțu, sergentul Grigore Ioan și alții. Generațiile de sfîrșit și început de nou veac au vibrat cîteva decenii ascultînd **Sergentul** și **Peneș Curcanul,** în atmosferă de legendă, pătrunse de sentimente, așa cum numai bardul de la Mircești putea s-o facă. La fel s-a întîmplat cu poeziile lui George Coșbuc, apărute la mică distanță de timp, **O scrisoare de la Muselim Selo, Trei, Doamne, și toți trei** sau **Dorobanțul.** Pentru Coșbuc ciclul de poezii ce cîntă faptele de vitejie de la '77 face parte integrantă dintr-o epopee a neamului, care începe cu Decebal. Volumul care cuprinde tot ciclul poartă un titlu care vorbește de la sine : **Cîntece de vitejie.** Cîntecele de vitejie ale lui Coșbuc, ca și **Pui de lei** al lui Ion Nenițescu, ca și cîntecul **La arme,** de mai tîrziu, al lui Șt. O. Iosif, declamate sau cîntate, au format sentimentul patriotic al unui popor, axat de acum, cu toată ființa sa, pe ideea dispunerii depline de soarta sa și de viitorul său. A fost spiritul care s-a născut în tranșeele de la Grivița și a condus, fără greș, în tranșeele anilor 1916–1918. Unele dintre creațiile literare legate de ideea patriotică – *cu deosebire poeziile – au făcut* să pătrundă în limba obișnuită fragmente și expresii care au devenit bun popular, cu caracter de maximă sau proverb. Cîteva exemple :

Cei ce rabdă jugul și-a trăi mai vor
Merită să-l poarte spre rușinea lor.
(Dimitrie Bolintineanu)

Viitor de aur țara noastră are
Și prevăd prin secoli a ei înălțare...
(Idem)

Capul ce se pleacă paloșul nu-l taie,
Dar cu umilință lanțu-l înconvoaie.
(Idem)

Mi-am văzut visul cu ochii, de-acum pot să mor ferice,
Astăzi lumea ne cunoaște : Român zice, viteaz zice.
(Vasile Alecsandri).

Unele dintre aceste „maxime" patriotice au pregătit pe '77, altele au vibrat cu el și-au pregătit independența și unirea cea mare : „O seamă de cuvinte", ca să folosim limbajul lui Neculce, cuvinte de aur cu multe carate, pietre de temelie pentru școala nevăzută a țării.

*

Ceea ce, după părerea noastră, merită cu deosebire să fie subliniat în considerarea evenimentelor legate de războiul pentru independență din anii 1877–1878 este spiritul unanim de solidaritate totală a întregului neam, sub faldurile aceluiași drapel. Toate straturile sociale, toate categoriile de scriitori, cu alesii lor în frunte, toate ținuturile locuite de români, din sud-est și nord-vest, toate au manifestat o singură conștiință. Practic n-a fost voce de român care să facă notă discordantă în corul armonios al națiunii. Dacă unii au militat, la un moment dat, pentru expectativă și pentru neutralitatea țării în conflictul ruso-turc, aceasta s-a datorat faptului că ei credeau că independența se putea căpăta și altfel decît prin luptă. După aceea, toți și-au dat seama însă că jertfa nu numai că n-a fost inutilă, dar se impunea. Ea a pecetluit cu sînge un act care nu putea fi mai bine sfințit.

Românii din ținuturile aflate sub stăpînirea habsburgică, neimplicați direct în evenimente, s-au manifestat în acest moment de deșteptare națională ca făcînd trup comun cu frații de peste munți. Din Transilvania, Banat și Bucovina mulți tineri s-au strecurat prin potecile codrilor și au cerut să lupte alături de frații munteni și moldoveni pentru independența României, pe care ei o considerau (precum a și fost) ca fiind

preludiul independenței întregului pămînt românesc. Unii dintre ei au căzut eroic la Plevna, Rahova sau Smîrdan, alții au rămas și după aceea în armata română, pe care o socoteau ca a lor.

Pe lîngă jertfa umană (cea mai de preț) nu trebuie apoi să uităm nici contribuția materială pe care românii de peste munți au înțeles să o aducă pe altarul patriei, la ceasul ei de istorică semnificație cel mai de seamă. Colecte de bani și în obiecte — medicamente mai ales — au luat drumul frontului, ajutînd astfel efortul comun și lupta comună.

Un alt semn al vremii : corul comun al gîndirii, literelor și artei românești — „unire-n cuget și simțiri", cum spune iarăși cîntecul. Războiul pentru independența de stat a României, deși privea deocamdată direct numai o parte a națiunii, a fost la fel slăvit și glorificat de poeții și cîntăreții din ținuturile dunărene, ca și de cei de peste Carpați. Alături de Vasile Alecsandri, George Coșbuc ne-a lăsat mărturia cea mai autentică și emoționantă a patriotismului — din timpul războiului primul, de după război celălalt. De data aceasta, Carpații n-au mai fost zid despărțitor de frați, ci locul pe unde frații și-au întins mîna și și-au unit inimile și voința.

Pentru autorul acestor rînduri a rămas ca un simbol al vremii cuprinse între 1877-1918 figura unui dascăl ardelean eminent, dascălul său de pedagogie, Petre Dulfu. Poet el însuși, cîntînd în stihuri cu iz popular de legendă fapte din istoria neamului său, Petre Dulfu avea în 1877 vîrsta de 21 de ani. Într-o poezie publicată de revista „Familia", chiar în anul războiului, el preamărea eroismul ostașilor români, terminînd profetic :

Iar din a lor cenușe acuși o să răsară
Cereasca libertate — **unind pe frați cu frați.**

Petre Dulfu, care a trăit aproape o sută de ani, a avut norocul să apuce zilele slăvite ale unirii Transilvaniei cu patria mumă, să-și vadă astfel visul împlinit. Mi-l amintesc acum (cred că era chiar în ziua de 1 decembrie 1918), intrînd în clasă cu catalogul subțioară, pentru a-și ține lecția obișnuită sau pentru a ne vorbi despre marele eveniment al zilei. N-a izbutit să-și ducă la îndeplinire intenția. Copleșit de emoție, tremurînd aproape, și-a cerut iertare și s-a îndreptat spre cancelaria profesorilor. A fost pentru noi, elevii lui, cea mai mișcătoare și totodată reușită lecție a lui. Și nu era, desigur, singurul ardelean care simțea așa.

*

Literatura lui '77, literatura războiului pentru independență, a fost, repetăm, o înaltă școală de educație civică și de patriotism înălțător. Ea a pus, am putea spune, bazele unei tradiții patriotice în acest sens. Un univers spiritual propriu, în care aveau să trăiască și să se formeze generațiile următoare.

Alături de această școală fără ziduri și bănci, școala propriu-zisă, cu dascălii săi mai mari sau mai modești, și-a adus și ea aportul nu mai puțin însemnat și chiar decisiv. Instituționalizînd o activitate permanentă, sistematic și disciplinat, ea a constituit elementul conștient care cu perseverență a pus temeliile educației patriotice în România. Nu pentru a neliniști sau speria pe alții — cum spunea în 1877 Kogălniceanu — ci pentru a-și vedea de glia și graiul său.

Pe două căi s-a manifestat contribuția școlii românești la educația patriotică a tineretului ce i-a fost încredințat : prin programele dătătoare de linie și manualele care fixau materia necesară, acestea pe de o parte, prin activitatea extrașcolară a cadrelor didactice, pe de altă parte. Ambele au alcătuit, în fond, un tot închegat, apărut aproape spontan și oficializat sub Spiru Haret.

Cercetînd programele analitice — pe cele anterioare războiului pentru independență, dar mai ales pe cele de după, un lucru se evidențiază cu mare claritate : esența istoriei patriei comune tuturor românilor s-a structurat și s-a strecurat în programe și manuale axată pe ideile deja citate și în special pe ideea unității neamului românesc (simburele conștient al viitoarei națiuni române moderne), pe aceea de independență și suveranitate, ca și pe aceea de libertate și progres social. Prima legată de ideea originii daco-romane a poporului român, cea de-a doua pe ideea atît de scumpă lui Eminescu, după care țările române au avut relații de vasalitate cu Poarta Otomană pe baza unor „capitulații", dar n-au fost niciodată provincii otomane, cum pretindea Imperiul otoman la data confruntării ; a treia în pas cu progresul politico-social al vremii.

Programele școlare, atît cele pentru cursul primar, cît și cele pentru cursul secundar, sînt pătrunse de aceste idei ca de un fir roșu. Pe baza lor, concretizînd concepția, manualele școlare au introdus treptat material pe care-l ofereau tot mai conturat istoricii noștri de seamă (Hasdeu, Xenopol, Onciu, Iorga), ca și literatura și arta, în care muzica și-a avut contribuția sa prețioasă (Anton Pann, Flechtenmacher, Castaldi, Ciprian Porumbescu). Manualele școlare de curs primar, ca și cele de curs secundar, din primele două decenii ale secolului XX, prezintă, din acest punct de vedere, exemple care depășesc valoarea pur didactică tocmai prin această acumulare de conștiință a tot ceea ce puteau să dea — și au dat — oamenii de știință și de artă în sprijinul educației, pe linia educației patriotice. Și nu e poate întîmplător că manualele cele mai bune și tot mai căutate sînt cele care l-au avut pe George Coșbuc ca autor, ca și pe unii din marii noștri scriitori ai timpului : Odobescu, Vlahuță, Sadoveanu.

A doua cale importantă prin care s-a manifestat și s-a instituționalizat educația patriotică, prin care s-a ridicat la nivelul conștient de educație propriu-zisă, a fost instituirea unor sărbători naționale care readuceau periodic în conștiință : ființei amintirea și duhul sărbătoresc formativ legate de ele : 24 Ianuarie (Unirea Principatelor), ca și 10 Mai (ca zi a independenței). De fapt, după cum se știe, ziua în care s-a proclamat independența a fost 9 Mai (zi sărbătorită azi) ; clasa conducătoare și-a îngăduit însă atunci să falsifice istoria, pentru a se putea sărbători în aceeași zi venirea în țară ca domnitor a lui Carol I, independența și proclamarea regatului.

Cu instituirea sărbătorilor naționale, adresate cu deosebire școlii, i se dă, de fapt, acesteia și o sarcină nouă, care se încadrează și se reglementează tot mai mult sub forma așa-zisei activități extrașcolare — a școlii sau a cadrelor didactice. A învățătorilor mai ales.

Azi ne este greu să ne imaginăm bine întreaga semnificație a „activității extrașcolare" de la 1900. Au trăit-o și simțit-o din plin cei ce erau atunci cadre didactice, elevii, ca și părinții lor. Activitatea extrașcolară nu se adresa, după cum se știe, atît elevilor, cît părinților lor. Mai puțin, într-un fel, la oraș și mai insistent la țară, unde influența ei putea să pătrundă mai adînc. Ea a avut, în adevăr, în vedere, după cum iarăși se știe, cu deosebire pe țărani — educația lor patriotică, dar și politică, în vederea luptei de dezrobire socială, combinată cu tragicele, dar eroicele evenimente care au avut loc, cum a precizat Caragiale, din primăvară pînă în toamna anului 1907. Legătura dintre aceste evenimente și activitatea extrașcolară n-a scăpat contemporanilor, nici prietenilor, nici, mai ales, dușmanilor țărănimii. Haret a fost atunci atacat și apărat — s-a apărat el însuși cum a putut în presă și în parlament. Astăzi nouă ne este tot mai clar că lupta și activitatea școlii legată de ea a fost dreaptă. Ele au adăugat lumină nouă la nimbul de glorie cu care istoria l-a luminat pe Haret și pe învățătorii care l-au urmat. Oricît de puțin eficace s-ar fi dovedit pînă la urmă rolul acestor învățători în focul răscoalelor de la 1907, el n-a fost mai puțin semnificativ și mai puțin valoros pentru influența lor educativă. El este expresia sigură și pertinentă a începutului încropirii unei conștiințe revoluționare, prin contopirea în lupta cu intelectualitatea progresistă a satelor. Dacă luăm în considerare și legăturile cu clasa muncitoare, în focul luptei, ajutorul conștient dat de aceasta, putem intui și mai bine importanța evenimentului. Nu numai pentru atunci, ci și pentru consecințele lui firești de viitor.

Activitatea extrașcolară învățătorească este, în esența ei, activitatea școlii populare în dubla sa postură : de școală pentru învățători, pentru perfecționarea lor, ca și de școală pentru popor, pentru educația lui cetățenească și patriotică. A fost, de ce să n-o spunem, o formă originală, națională și populară a ceea ce azi numim educație permanentă. Un alt aspect al acesteia, foarte adecvat nevoilor educative ale momentului : educația patriotică împletită cu educația în vederea luptei pentru dreptate socială și progres.

În cadrul activității extrașcolare a învățătorilor, serbările școlare constituiau o parte componentă obligatorie, cu orientarea ei specifică. Și aceasta nu numai cînd se țineau ședințele „cercurilor culturale" (forma lor organizatorică mai de seamă), ci și în aproape toate celelalte ocazii. Programul cercurilor, cu un puternic conținut didactic (istorie, literatură, sfaturi practice din domeniul agriculturii), prezenta aproape întotdeauna și ceva privitor la războiul care stăruia puternic în memoria poporului român, a tuturor românilor. O bună parte din generația care luptase pe cîmpiile Bulgariei era încă în viață și asculta ea, ca și cei pentru care era mărturie vie, poezii și cîntece care proslăveau faptele dorobanților și curcanilor. Generația mea și-a petrecut copilăria și clasele primare chiar în acei ani ce au precedat războiul din 1916–1918. Ea își amintește cu emoție (cei care mai trăiesc), de pildă, de piesa populară **Predarea lui Osman,** în care e înfățișată cu haz lupta „curcanilor" care, după cum spune poetul, „au schimbat lîngă Balcani porecla în renume". N-a existat probabil școală prin satele țării — ca și prin orașe de altfel — care să nu fi pus în scenă această piesă. Ea era oarecum replica sătească la o altă piesă, cu pretenții artistice mai deosebite, care se reprezenta în orașe. E vorba de „drama națională" **Curcanii** de Grigore Ventura, care a văzut lumina rampei chiar în timpul războiului, cu mare efect emoțional în atmosfera vremii.

Cît despre numele de „dorobanț", acesta a fost glorificat nu numai în poeziile și cîntecele destinate tuturor vîrstelor, dar pe această temă a luat naștere și o mișcare de copii cu adînci rădăcini populare : organizația „micilor dorobanți". Așa cum ne arată istoria mișcării, ea a luat ființă spontan, din joaca „de-a dorobanții" a copiilor. Preluată, organizată și condusă de adulți (de școală), ea nu s-a mărginit, însă, numai la exerciții militare și parăzi, în care erau imitați cei mari, ci a trecut și la preocupări mai serioase, ca de pildă colectarea de obiecte pentru front și pentru răniți. Sufletul mișcării a fost generalul Carol Davila, participant el însuși la războiul pentru independență.

Mișcarea și-a prelungit activitatea mulți ani după război. Cu vremea, însă, și-a restrîns treptat activitatea, dar, atît cît a ținut, ea s-a dovedit a fi fost una dintre primele mișcări de tineret din lume de acest fel, precursoare a pionierilor, a șoimilor patriei de azi. Spiritul în care „micii doro-

banți" s-au manifestat se încadrează perfect în ceea ce a avut mai de preț din punct de vedere educativ, în anii de după 1877, țara noastră. Alături de școală și de activitatea extrașcolară — strîns legate între ele — mișcarea micilor dorobanți a prefigurat, pe aceeași linie de cald patriotism, ceea ce pionierii fac azi sub conducerea Partidului Comunist Român, pentru construirea unei lumi noi și a unui om nou în țara noastră. Patriotismul autentic și fierbinte este idealul care caracterizează ambele mișcări, fiecare adecvată împrejurărilor date.

Încheiem excursul nostru în istoria educațională a țării noastre legată de lupta pentru independență și suveranitate națională cu aportul adus în această privință de către două instituții culturale cu larg ecou în lumea românească la vremea lor: „Asociația transilvană pentru libertatea română și cultura poporului român" (pe scurt „Astra") și „Liga pentru unitatea culturală a tuturor românilor" (pe scurt „Liga culturală"). Ele au completat în peisajul educațional românesc ceea ce cu alte mijloace au realizat, după cum am arătat, atît literatura populară și cultă, cît și școala (școala propriu-zisă și activitatea extrașcolară a slujitorilor ei). În desfășurarea istoriei noastre culturale cu semnificație educațională, ele sînt — ambele — demne înaintașe ale Așezămintelor culturale (ale căminelor culturale în primul rînd), apărute în perioada interbelică, reorganizate și înmulțite în anii puterii populare și ai construirii socialismului. O vreme ele au și coexistat cu acestea — pînă în 1946 cu prima, pînă în 1940 cu cea de-a doua.

Cea dintîi — în ordine cronologică — a fost „Astra", înființată în 1861, cu sediul la Sibiu. Primul ei președinte a fost chiar mitropolitul ortodox al Sibiului, Andrei Șaguna. Printre membrii săi de seamă trebuie să pomenim neapărat pe Timotei Cipariu și mai ales pe George Barit. Acesta din urmă a fost un mare și influent animator pe tărîm cultural și politic românesc, una din marile figuri pașoptiste ardelene, autorul statutelor instituției, secretar și mai apoi chiar președinte al ei. El a fost de asemenea întemeietor și conducător al revistei „Foaiea pentru minte, inimă și literatură" (1838), iar, odată cu înființarea „Astrei", al revistei „Transilvania', organul Asociației. În timpul războiului pentru independență din 1877, „Astra", prin membrii și publicațiile sale, ca și prin toate celelalte publicații românești de peste munți („Gazeta Transilvaniei", „Familia", „Telegraful român") a dus o vie campanie de solidaritate cu frații din estul și sudul Carpaților, avînd, se înțelege, de înfruntat în această luptă cenzura aspră a autorităților austro-ungare, care, după cum se știe, au fost atunci de partea Turciei. Românii din Transilvania, mobilizați de „Astra" și de publicațiile strîns legate sau chiar conduse de ea, au înțeles cum se cuvine momentul istoric prin care treceau și ei, au înțeles mai cu seamă că peste Dunăre se hotărăște nu numai soarta moldo-valahilor, ci și a lor proprie. E semnificativă, din acest punct de vedere, o poezie, **Dorobanțul** de Aron Densușianu (titlul chiar spune mult), în care dorobanțul ce lupta la Plevna este implorat:

Dorobanț, mînă de moarte
Stai în loc și-ascultă bine,
N-auzi plîngeri și suspine
Și scrîșniri crude de moarte ?
Pune urechea lîngă deal
S-auzi plînsul din Ardeal.

Cea de-a doua instituție menționată de noi, „Liga culturală", a luat ființă cîțiva ani după război, în 1891. Suflul ei a fost marele cărturar și patriot Nicolae Iorga. Ea și instituțiile care au ținut de ea (Universitatea populară de la Vălenii de Munte, Teatrul popular din București, ca și publicațiile „Neamul românesc" și „Neamul românesc pentru popor") au fost replică întregitoare pentru „Astra", căutînd ca să arate, ca și aceasta, românilor de pretutindeni că 1877 n-a fost sfîrșitul glorios al unei lupte pentru care era mobilizat tot neamul, ci doar o etapă importantă pentru atingerea unui țel mai mare — reîntregirea și independența întregului neam.

Și „Astra" și „Liga culturală" au avut caractere asemănătoare și un scop comun. Ambele au fost conduse de intelectuali și patrioți de seamă, ambele erau legate prin intelectuali mai modești (învățători și preoți) de popor. Prin aceasta, ambele au dat naștere unei acțiuni de masă, acțiune democrată, pe care masele au înțeles-o și s-au încadrat. Acest fapt, adăugat activității din școală sau legată de aceasta, ca și, așa cum am arătat deja, universului spiritual românesc creat de literatură și artă, alcătuiesc pe drept cuvînt un tot unitar cu multiple interferențe, care a ridicat și susținut conștiința națională și patriotică la un nivel care cu greu poate fi întîlnit în istoria altor popoare. E pilonul de granit pe care s-a așezat și stă neclintită voința unui popor care s-a vrut și se vrea liber și suveran pe destinele sale — voința poporului român. Iar azi, cînd la independența de stat a țării, promovată cu atîta strălucire de partid, s-a adăugat și libertatea socială — eliberarea de exploatare — perspectivele patriei devin mai luminoase, credința în viitor a fiilor ei și mai puternică.

SEMNIFICAȚIA EDUCATIVĂ A OPEREI LUI GEORGE COȘBUC CONSACRATĂ RĂZBOIULUI PENTRU INDEPENDENȚĂ

OCTAVIAN IONESCU
cercetător științific la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

George Coșbuc a fost una din cele mai reprezentative personalități ale literaturii noastre, deoarece, așa după cum afirma în poezia Poetul, **s-a identificat cu aspirațiile, cu lupta, cu bucuriile neamului său :**

„Sînt suflet în sufletul neamului meu
Și-i cînt bucuria și amarul.../
Sînt inimă-n inima neamului meu/
Și-i cînt și iubirea și ura".

Slujind cu consecvență acest crez, el a fost un poet angajat, realizînd versuri și proză de mare vibrație în care a redat figuri de seamă de conducători militari și politici ca : Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, Tudor Vladimirescu. A prezentat momente de răscruce din istoria noastră și mai ales a înfățișat, în diversitatea ei de forme, lupta poporului pentru existență, pentru libertate națională și eliberare socială. George Coșbuc a fost și rămîne unul dintre cei mai de seamă și expresivi evocatori ai războiului pentru independență din 1877–1878. Nu a participat direct la lupte, așa cum o făcuseră alți scriitori, ca I. Nenițescu, Theodor Șerbănescu, Carol Scrob, A. Chibici-Rîvneanu și nici nu a fost printre contemporanii care au căutat să îmbărbăteze populația, să facă din scrisul lor un mijloc de mobilizare a tuturor resurselor necesare pentru acest război cu atît de mare semnificație în viața poporului român așa cum au fost V. Alecsandri, M. Eminescu, Al. Odobescu, G. Sion, Al. Macedonski ; în acea vreme, Coșbuc avea 11–12 ani și era elev la gimnaziul românesc din Năsăud. Dar, ca și alți tineri aflați pe atunci în plin proces de formare, a înțeles importanța acestui moment nodal al istoriei neamului și, mai ales, faptul că independența a fost opera colectivă a întregului popor. Această idee a redat-o în poezia **În șanțuri,** inserată în volumul **Cartea vredniciilor românești,** antologie pentru tineri și bătrîni, avînd, deci, un larg caracter educativ. Sergentul prezentat de Coșbuc are viziunea întregului neam, viziune pe care o declară înainte de a muri : Muntenia, Moldova, Oltenia sînt aceeași țară : „Trăiască România !" [1]. G. Coșbuc consideră că independența s-a dobîndit prin eroismul întregului popor. Această idee a unității fusese redată și de Ioan Nenițescu în poezia **Fratele mai mare,** scrisă în 1866, în care lîngă muntean, moldovean și transilvănean așază un al patrulea erou care reprezintă, într-o sinteză, întreaga Românie [2]. De fapt, această idee a unității poporului român nu se limitează, în concepția poetului Coșbuc, numai la poezia citată, ci o afirmă ori de cîte ori are prilejul. Într-o scriere din 1901 intitulată **Din Țara Basarabilor** nota : „Toți la un loc, noi sîntem un singur neam, cu o singură limbă, cu un singur gînd și un singur dor. Precum ieșite dintr-o tulpină, crengile se deosebesc, așa și noi, dacă ne numim Olteni și Munteni și Moldoveni, ori Bucovineni și Ardeleni și Bănățeni, și ne deosebim după port și după grai, noi tot un neam sîntem : mai multe crengi, dar o tulpină, un singur stejar. Același pămînt ne ține, același vînt ne bate și cînd suferă o creangă, suferă întreg stejarul. Să ne iubim numai noi între noi, ca să ne fie neamul unit totdeauna ! Și apoi furtunile vrăjmașilor pot veni, precum au venit așa de nemiluita și pînă acum, că noi nu ne temem și nu ne clintim din loc, căci adînci sînt și de sute de veacuri încercate rădăcinile noastre". Este o pagină antologică de educație patriotică !

Unele cărți de lectură pentru categorii largi de cititori sau unele manuale școlare poartă, ca subtitlu, specificația „pentru toți românii" [3], după cum în alte cazuri consemnează că lucrarea respectivă se adresează deopotrivă celor tineri, ca și celor vîrstnici, ea fiind un mijloc de educație școlară, dar și a adulților [4].

În versurile sale, multe din ele devenite antologice, Coșbuc a redat o serie de aspecte ale războiului, ca de exemplu efortul soldatului rănit la ocuparea redutei, în poezia **Dorobanțul** [5], grelele pierderi suferite de o unitate militară în toiul unei lupte, în poezia **Coloana de atac,** căderea Griviței, în **Raport,** poezie ce prezintă în stil de telegramă rezultatele celor 4 atacuri succesive necesare pentru ocuparea acestei importante și strategice localități. Poetul nu s-a oprit numai la scenele de vitejie, ci a descris și gama de sentimente etern umane, inerente războiului : mama care se ataşează de un grup de ostași care merg spre Plevna, pentru a fi mai aproape de fiul său, în versurile **Pe drumul Plevnei,** durerea părintelui care și-a pierdut toți copiii în război, în poezia **Trei Doamne, și toți trei,** ultimele gînduri ale rănitului muribund, în **Rugăciunea din urmă** și în **O scrisoare de la Muselim Selo,** gîndurile pe care le naște vederea locurilor de bătaie de la Plevna, în **De profundis,** ideea de sacrificiu pe care o generează găsirea fratelui mort pe cîmpul de luptă, în **Povestea căprarului,** care amintește de moartea eroului de 17 ani — elevul voluntar Ion Pastia — în brațele fratelui său, medic al ambulanței militare.

Strofe lipsite de retorism, așa cum nota criticului Șerban Cioculescu [6], uneori cu accente grave, alteori cu note de umor, prezintă laolaltă o cronică în versuri a unuia din cele mai importante războaie pe care le-a purtat poporul nostru. Recitirea sau declamarea lor trezesc sentimente de iubire față de țară, creează o stare de participare la realizarea acestor fapte măreț de eroism care te impresionează prin simplitatea cu care au fost realizate de toți fiii acestui popor. De aceea, multe dintre poeziile lui G. Coșbuc privind momentul 1877—1878, ca și alte momente importante din istoria poporului nostru, au fost inserate în manualele școlare și au fost recitate, neîntrerupt — alături de poeziile lui V. Alecsandri, M. Eminescu, D. Bolintineanu, Al. Vlahuță, O. Goga — la serbări școlare și la șezători organizate la căminele și ateneele culturale, din momentul creării lor și pînă în prezent. Ele au devenit un mijloc important al educației patriotice în cadrul procesului instructiv-educativ realizat în școală, cît și în acțiunile de educație permanentă.

Fresca completă a războiului de independență realizată de G. Coșbuc cuprinde însă și lucrări în proză, unele de mai mare amploare : **Războiul nostru pentru neatîrnare, povestit pe înțelesul tuturor** și **Povestea unei coroane de oțel** [7], altele restrînse ca spațiu, dar de o deosebită concentrare ca de exemplu : **O mare vrednicie a dorobanților, Ofițerii și oștenii noștri la Plevna, Dorobanții și călărașii în război, Un soldat român,** pe care le-a inclus în manualele școlare și în crestomațiile cu caracter educativ. Scrisă la îndemnul lui Spiru Haret, care antrenase pe scriitori și pe oameni de știință la acțiunea de elaborare a unor cărți de lectură pentru popor, lucrarea **Războiul nostru pentru neatîrnare** a fost în concepția autorului „o carte cu pilde din care să învețe iubirea de fapte vitejești, dragostea de neam și de țară, sentimentul de datorie, încredere în puterile națiunii noastre... O propovăduire a tot ce ne ajută întru întărirea neamului românesc" [8]. Caracterul educativ al lucrării era subliniat în mod expres ; referindu-se la faptele de vitejie prezentate, Coșbuc spunea : „Aș vrea să le știe toată lumea și să fie iarăși povestite și ridicate în slavă, căci vrednice sînt și dintr-însele ni s-a izvodit puterea de azi a neamului și statornicia țării". O altă idee subliniată de poet este aceea privind caracterul drept al războaielor duse de poporul nostru : „Noi românii, de cînd sîntem pe pămînt ca neam știut, n-am căutat să ne întindem stăpînirea cu sila armelor, n-am voit să luăm nimic dintr-al altora... Am purtat multe războaie, dar niciunul n-a fost ridicat de noi asupra altora, ci de alții ridicat asupra noastră. Toate războaiele au fost războaie de apărare, nu de cucerire și de lovire".

În **Povestea unei coroane de oțel** Coșbuc înfățișează sentimentul de demnitate națională al armatei române, care a intrat în acțiune și a participat la cele mai mari bătălii, fiind tot timpul considerată armată aliată și nu un grup de unități subordonate [9].

Caracterul educativ al ambelor lucrări îl constituie conținutul lor, iar eficiența lor educativă o dovedesc numărul mare de ediții [10] și prescrierea lor ca lectură obligatorie pentru elevii de liceu timp de 5—6 decenii.

Lucrările în proză, ca și poeziile, impresionează prin caracterul veridic al faptelor. Scriitorul Coșbuc a fost dublat în activitatea de creație de personalitatea unui cercetător competent și format, care s-a documentat folosind o mare diversitate de izvoare : lucrări românești și străine privind războiul din 1877—1878, multe din ele abia apărute în momentul intrării lor în biblioteca poetului [11], discuția directă cu participanții la lupte, alcătuirea de fișe cu datele personale și acțiunile unor eroi. O dovadă o modului său de documentare o constituie lucrarea **Tabelu de ostașii morți in războiul din 1877—1878** elaborată de Ministerul Instrucțiunii Publice, cu concursul învățătorilor, pe care poetul a făcut o serie de adnotări, a subliniat nume de eroi, folosite apoi în operele sale literare [12]. În

acest fel, lucrările lui Coșbuc devin exemple de munca informată, desfășurată după criterii științifice, pe care o desfășoară un literat cu o operă care se înscrie în circuitul cultural al țării, dezmințind aserțiunea că ea ar fi doar fantezie, imaginație.

Este importantă din punctul de vedere al pedagogului ideea participării și responsabilității scriitorilor la alcătuirea de manuale școlare și de cărți pentru educația poporului, pe care G. Coșbuc a dezbătut-o în articolul **Literatura didactică** [13], și în **Prefața** unui manual școlar [14]. Prin intermediul cărților didactice, remarca poetul, se face vehicularea limbii, fapt care contribuie la unificarea poporului, dar, în același timp, din cuprinsul lor trebuie „să se vadă că sînt izvorîte din simțirea și din viața neamului nostru".

Într-o altă **Prefață** scrisă pentru volumul **Povestiri din copilărie** de Sergiu Cușbă, apărut în 1896, poetul — care s-a simțit strîns și indestructibil legat de munca de educare a tineretului și, în general, a poporului — fapt dovedit, printre altele, și de activitatea lui de metodist al muncii pentru culturalizarea maselor [15], consideră că lucrările literare au eficiență educativă dacă exprimă fapte veridice și reflectă realitatea, redată într-o formă artistică, dacă subiectele sînt apropiate de nivelul de înțelegere și de preocupările elevilor, dacă emoționează, făcîndu-l pe cititor să rețină aspectele morale, stimulîndu-i dorința de a realiza, la rîndul său, astfel de fapte. Sînt indicații metodice de care el a ținut seama, așa după cum arată scrierile sale, ce își păstrează actualitatea. Ele vădesc o bogată experiență și cunoașterea aspectelor psihologice și pedagogice ale procesului educativ. Într-un raport către minister, poetul arăta cum și-a dobîndit această experiență și cum a propagat-o apoi în rîndul cadrelor didactice : a făcut lecții de istorie națională, pentru a arăta astfel învățătorilor cum trebuie să se documenteze, să-și pregătească lecția, ca să influențeze pozitiv pe elevi și astfel școala să-și îndeplinească obiectivul instructiv-educativ [16].

Realizator al unei epopei de dimensiuni privind războiul de independență, George Coșbuc depășește prin ea o semnificație de valoare pur literară, această operă avînd importante valențe educative, trăsătură subliniată și de Nicolae Iorga într-o recenzie la volumul **Cintece de vitejie,** pe care îl considera „cartea cea mai oțelitoare de inimi pe care a scris-o un poet român" [17]. Astfel, poetul și-a afirmat vocația sa de educator. El și-a înscris numele în istoria literaturii românești, opera sa literară devenind o importantă sursă de educație patriotică.

NOTE:

1. **GEORGE COȘBUC,** *Cartea vredniciilor românești. Alcătuită pentru tineri și bătrîni,* Casa Școalelor, Biblioteca pentru popor, 1923.
2. **IOAN NENIȚESCU,** *Pui de lei,* Poesii eroice și naționale, ed. a II-a, Buc., 1891.
3. De exemplu: *Fapte și vorbe românești. Carte de cetire pentru toți românii,* Alcătuită de **GEORGE COȘBUC,** Buc., 1899; *„Crestomație pentru toți românii de* **G. COȘBUC,** Buc., 1904.
4. *Cartea vredniciilor românești. Alcătuită pentru tineri și bătrîni,* Buc., 1923; *Războiul nostru pentru neatîrnare (1877—1878), Povești pe înțelesul tuturor, Buc.,* 1899.
5. Poeziile se află în volumul *Cîntece de vitejie.*
6. **ȘERBAN CIOCULESCU,** *Recitind „Cîntece de vitejie",* în „România literară", IX, 1, 1 ian. 1976.
7. Ambele apărute la București, în 1899.
8. **G. COȘBUC,** *Războiul nostru pentru neatîrnare povestit pe înțelesul tuturor, (Prefață),* Buc., 1899.
9. Vezi și **TEODOR VÎRGOLICI,** *Ecourile literare ale cuceririi independenței naționale,* Edit. Eminescu, 1976, p. 213.
10. În primii doi ani de la apariție (1899—1900) au apărut 4 ediții din *Războiul nostru pentru neatîrnare...* și 3 ediții din *Povestea unei coroane de oțel.*
11. Vezi **AL. DUȚU,** *Biblioteca lui George Coșbuc. Date privitoare la lectura și cultura poetului,* Extras din *Studii și cercetări de bibliologie,* III.
12. O prezentare a acestei lucrări provenită din fondul bibliotecii Coșbuc și aflată în prezent la secția „Carte rară" a Bibliotecii Academiei R.S.R. a fost făcută de **O. IONESCU** în „Almanahul educației dedicat părinților", 1977, p. 40.
13. În „Epoca", II, 1896, nr. 340, din 23 dec.
14. **G. COȘBUC, AL. VLAHUȚĂ,** *Cartea de citire pentru școlile secundare și profesionale,* Partea I, Buc., 1902.
15. *Din activitatea cercurilor culturale.* Conferințe populare ținute de învățători rurali. Publicate de Casa școalelor sub îngrijirea lui G. Coșbuc, 2 volume — I, în 1903, II, în 1909 *(Prefața).*
16. **G. T. KIRILEANU,** *Un raport al poetului G. Coșbuc despre cîteva școli din jud. Neamț,* în revista „Apostolul", nr. 3—4, martie—aprilie 1940.
17. „Sămănătorul", nr. 35, 29 august 1904.

breviar

• **Poetul american Kenneth Koch** a experimentat într-o școală din Manhattan inițierea elevilor în arta poetică. El descrie metode de creație colectivă și personală, ilustrînd cu exemple din opere ale elevilor. Pentru început autorul propune elevilor să scrie împreună cu el un poem, fiecare adăugînd pe rînd cîte un vers ; se trece apoi treptat la creație personală, profesorul încurajîndu-i să lase frîu liber imaginației și să reacționeze în raport cu vîrsta lor.

EDUCAȚIA UMANISTĂ A ELEVILOR PRIN PREDAREA LITERATURII ÎN LICEU

Prof. dr. DOINA RADU
Liceul pedagogic – Arad

Orientarea în spirit umanist a învățămîntului presupune, pe de o parte, lărgirea orizontului de cunoștințe profesionale, politice și de cultură generală, iar pe de altă parte, generarea unor atitudini militante, active, formarea la elevi a conștiinței despre rolul lor în cadrul marilor transformări ale societății contemporane. În ampla acțiune de formare a omului nou care angajează școala și disciplinele de învățămînt cu marile lor resurse educative, se impune „însușirea tot mai temeinică a tezaurului de gîndire și experiență umană, a valorilor spirituale create de umanitate de-a lungul istoriei" [1].

Una din finalitățile predării literaturii române în liceu rămîne îmbogățirea orizontului de cultură al tînărului, formarea afectiv-emoțională în vederea armoniei integrării sale interne și sociale. Trăim în epoca mutațiilor remarcabile în ce privește condiția umană, noul chip al omului societății socialiste tinde spre lărgirea și adîncirea conștiinței de sine. Această personalitate multilaterală și în continuă dezvoltare, expresie a unor potențe acumulate filogenetic și social-istoric, este totodată proiecția unui model ce poate fi sesizat și urmărit progresiv de-a lungul timpului.

Prin studiul literaturii române elevul se întîlnește cu momentele de seamă din existența națiunii, cu personaje semnificative din viața ei socială, cu modele ce influențează asupra generațiilor în mod favorabil. Scriitorii și-au făcut o datorie de onoare din a înfățișa lumii virtuțile poporului român : noblețea spirituală, modestia, hărnicia, demnitatea, umanismul ce l-a caracterizat întotdeauna, dorul de libertate și dreptate. Profesorul alege modalitățile potrivite pentru sensibilizarea și transmiterea mesajului operei, în primul rînd **trăirea emoțional-reflexivă a universului artistic.** Prin analiza literară, profesorul apelează la imaginația și sensibilitatea elevilor, le dezvoltă receptivitatea estetică, îi face să se „identifice" cu universul operei. Scopul predării este formarea la elevi a unor convingeri, atitudini și comportamente, a unor trăsături de voință și de caracter care să se întruchipeze într-o personalitate activă, animată de năzuințe și idealuri nobile, umaniste, capabilă de efort constructiv.

De la creația populară orală la realizările de seamă ale literaturii actuale întîlnim istoria umanismului românesc, sinteza preocupărilor avînd în centru omul, calitățile sale morale fundamentale, filozofia despre viață a acestui popor. Problemele omului, ale personalității umane, au suscitat în toate timpurile cel mai mare interes, deoarece în-

[1] Nicolae Ceaușescu, **Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România, Ed. politică, București, 1976. p. 71**

treaga istorie a societății este istoria omului, a umanității, a luptei pentru o viață liberă și civilizată. Sub raport formativ, aceste valori culturale și artistice autentice, transmise de la o generație la alta, constituie instrumente care acționează asupra personalității tînărului, îi formează o concepție înaintată asupra lumii, îndemnîndu-l spre creația de valori și prețuirea a tot ceea ce a creat omenirea spre binele ei însăși.

Studierea literaturii în mod cronologic favorizează abordarea „fenomenului românesc" pe epoci mari de cultură, urmărirea trăsăturilor specifice care îl definesc în concertul culturilor celorlalte popoare și stabilirea echivalențelor cu tezaurul universal de valori. Astfel, se poate distinge : un umanism al folclorului, umanismul cronicarilor, care permite raportarea sa la cultura universală a epocii, locul Școlii ardelene în contextul filozofiei luminilor, deci al preocupărilor legate de libertatea omului, umanismul literaturii marilor noștri clasici și umanismul socialist al literaturii actuale. Lecția de sinteză, la sfîrșitul studierii unui scriitor, curent literar sau epocă de cultură, ni se pare forma cea mai adecvată fixării reperelor generale într-o viziune de ansamblu asupra umanismului românesc. Lucrări de sinteză, analiza comparativă, compuneri-paralele între teme, motive, scriitori, oferă posibilitate elevilor să mediteze, în mod independent, la valorile cognitive, etice sau estetice conținute în opera literară, să le discearnă și ierarhizeze după măsura idealurilor superioare.

În mod nejustificat a fost scos din programa pentru anul I de liceu ciclul de lecții referitor la creația populară literară. *Umanismul folclorului, umanism de tip popular*, este cea dintîi manifestare literară a convingerii privind valoarea omului, cununa lui de calități morale : vrednicie, tărie de caracter, înțelepciune, măsură, echilibru, sinceritate, omenie. În **Miorița,** expresie desăvîrșită a aspirației către frumosul etern, nepieritor, ideea fundamentală, perenă în timp, receptată de elevi este aceea a dăruirii noastre pentru aceste plaiuri, ca și a dăinuirii istorice în spațiul carpatin. Credința în om și în menirea lui din viziunea poporului nostru se opune fatalismului și nihilismului etic. Moartea ciobanului este una fizică, individuală, dar spiritualitatea colectivă oglindită în cultura seculară, păstrată de balade și tradiții aparține vieții însăși. Experiențele concrete de viață substanțializează creația folclorică, iar atitudinea proprie despre lume și societate a poporului, încrederea în propriile lui forțe, dobîndesc o valoare existențială. În predarea acestei teme se poate utiliza la clasă exercițiul cu caracter creator : alcătuiți un basm după modelul popular, explicați înțelesul următoarelor proverbe și locuțiuni populare etc., prilej pentru elevi de fixare a filozofiei unui popor cu o viziune rațională, armonioasă, asupra lumii.

Umanismul românesc al secolului al XVII-lea este expresia năzuinței acestui popor către libertate națională și socială, a unei aspirații generale de smulgere de sub jugul împilării feudale sau, cum îl definea T. Vianu, o faptă a potriotismului român. Lectura adîncită a cronicilor relevă meritul celor care au cristalizat o tradiție de cultură, au imprimat un spirit civic creației intelectuale și au introdus perspectiva istorică în evaluarea activității umane. Orice excurs în literatura dragostei de patrie pornește de la aceste conștiințe care au articulat umanismul românesc în cultura europeană, ostenind să scoată la iveală felul neamului, din ce izvor și semințe ne tragem. Comentarea textelor cu elevii trebuie să-i sensibilizeze la farmecul arhaicității limbii, fără de care înțelegerea frumuseții stilistice a nuvelei lui Negruzzi sau a romanelor sadoveniene ar fi incompletă. Prețuirea „sfintei limbi a vechilor cazanii", a acestui mijloc esențial de expresie și plasticizare a celor mai înalte gînduri și sentimente, judecarea armoniei și valorilor ei, fac parte integrantă din educația elevilor în spiritul umanismului și trebuie să constituie o temă permanentă a lecției de literatură.

Evidențierea specificului național

al creațiilor artistice, raportarea literaturii române la literatura universală este un mijloc de întărire a sentimentului de mîndrie pentru valorile proprii ale națiunii noastre. Marii scriitori, din toate timpurile, s-au întors spre materialul de viață, gîndire și sensibilitate care constituie istoria unui popor și exprimă specificul său național. Lecții despre caracterul popular al operei lui Creangă, monografia satului ardelean în nuvelistica lui Slavici sau în poezia lui Coșbuc, fixează dimensiunile spiritualității românești, idealul etic al poporului nostru, cu multiplele lui coordonate și nuanțe filozofice. Romantismul românesc aduce culturii europene pe un mare poet al lumii, Mihail Eminescu. Interpretarea poeziei eminesciene înseamnă descifrarea unui întreg univers de idei și imagini, topite în creuzetul viziunii personale despre lume, deschisă deopotrivă spre datele culturii naționale și ale celei universale. Poezia lui Arghezi sau a lui Blaga alcătuiește alte permanențe românești, verigă din ascendentul proces de evoluție a istoriei și culturii noastre naționale.

Studierea literaturii clasice se poate face din perspectiva valorilor umane pe care aceasta le pune în circulație. Omenia, principiul etic fundamental al poporului nostru, devine principalul erou al basmelor lui Creangă sau al nuvelisticii lui Slavici ; patriotismul, una din dimensiunile fundamentale ale literaturii române, însuflețește lirica eminesciană, teatrul istoric al lui Delavrancea sau romanele lui Duiliu Zamfirescu.

Lecțiile de mare elan patriotic și patos generos trebuie să recurgă la mijloace audio-vizuale, la imprimări cu vocea lui Cal-

boreanu în rolul lui Ștefan cel Mare, cu poezia eminesciană în lectura lui Sadoveanu etc., care asigură drumul operei literare de la creator la receptor pe fondul sensibilizării afective. Profesorul poate aduce în dezbatere cu elevii mărturisirile autorilor, relevante pentru crezul artistic, care adîncesc cunoașterea semnificațiilor operei lor : discursurile de recepție ale lui Delavrancea, Rebreanu, Sadoveanu, Blaga, notații din prefețele edițiilor, precum sînt cele semnate de Duiliu Zamfirescu : „În gîndul meu se statornicise de mult hotărîrea de a înjgheba ceva trainic, care să fie icoana vieții noastre românești... voiam să întorc dragostea românilor către pămîntul lor din valea Dunării și, cu ei, să iau Ardealul" [2].

Analiza modelului de erou din opera literară este un mod de a acționa asupra minții și inimii elevilor, asupra sferei intelectuale și morale și de a pătrunde pînă în zonele cele mai profunde ale personalității lor. Predarea literaturii cu ajutorul metodelor active ajută elevul în primul rînd să gîndească, să reacționeze, deci asigură participarea sa activă la propria educație. Meditația pe marginea simbolului personajelor, identificarea sau nu cu un personaj literar, nu este o experiență primordial estetică. Intervin trăiri și valori prin care elevul se recunoaște într-un personaj cu ajutorul căruia participă la avatarurile destinului său. În cadrul noțiunilor de teorie literară sînt precizate modalitățile de caracterizare a personajului în funcție de specia literară, genul și curentul literar în care se încadrează opera. Pentru elevii anului I, subiect de meditație și analiză pot constitui trăsăturile, constantele personajului romantic : individualitatea, complexitatea, caracterul de excepție, relația cu mediul, așa cum se reflectă în destinul lui Despot sau al lui Răzvan. Dincolo de caracterizarea individualității sau generalității unui personaj, importantă pentru realizarea educației în spiritul umanismului ne apare necesitatea judecării personajului ca simbol, adică purtător de înalte valori umane : ideea de bine, de dreptate, de libertate, de demnitate, de îndemn la viață, de generozitate. I. Creangă, L. Rebreanu sau M. Sadoveanu au tins în operele lor către imaginea universală a țăranului român. Cel care a oglindit simultan permanența și devenirea, vîrstele biologice și istorice ale țăranului, lăsînd cea mai întinsă și diversă geografie psihologică, a fost Sadoveanu. O posibilă temă de reflecție pentru elevii anului III — „Modelul de erou sadovenian" — pornește investigația de la prototipul de sorginte folclorică, pentru a surprinde, dincolo de ipostazele țăranului român din proza sadoveniană, constantele sufletului său. Imaginea se va completa în anul următor, cînd profunzimea spiritualității lui Ilie Moromete sau umanitatea lui Mitru Moț semnifică mutațiile destinului uman din perspectiva viziunii umanismului socialist. Se pot formula asemenea teme de caracterizare a personajelor, văzute în serii tipologice, cu punctul de plecare în folclorul românesc atît de îmbibat de reminiscențele culturii tracice. Modul de existență pastoral, tipic solar, al tracilor este transpus în mituri, unde atitudinea panteistă și viziunea cosmică sînt expresiile năzuinței de comunicare și armonizare a individualității cu Cosmosul, prin personaje exponențiale ca : ciobanul din **Miorița,** eroul liric din **Mai am un singur dor,** baciu Micu din **Viața la țară,** Nechifor Lipan din **Baltagul.** Năzuința de libertate a poporului român și marea sa iubire pentru acest pămînt constituie idealul de viață al haiducului și se continuă de-a lungul istoriei pînă la jertfa comunistului. Sensul creației văzute ca o dăruire de sine, sacrificiu sau celebrare a omului, este întruchipat de la legendarul Manole, la eroul dramei lui Blaga, la arhitectul Ioanide al lui George Călinescu și pînă la Manole Crudu din piesa lui Horia Lovinescu.

Studiul literaturii în liceu se încheie, firesc, cu etapa actuală, cînd umanismul devine expresia plenară, sintetică, a sistemului de valori al socialismului.

Umanismul socialist pornește de la ideea că omul este valoarea supremă și că trebuie dezvoltate virtualitățile sale afective și intelectuale, plenitudinea existenței sale raționale și spirituale. Scriind cronica timpului său, scriitorul este un cunoscător al omului și al realizărilor sale, dar, în același timp, are menirea de a descifra omul și societatea în devenirea lor. În cadrul lecțiilor introductive despre poezia, proza și dramaturgia actuală se vor utiliza documentele de partid despre rolul literaturii socialiste, literatură angajată, pătrunsă de spirit partinic, aplicată socialului, deci condiției umane însăși. Exemplificările din literatura ultimelor decenii subliniază nevoia de uman și umanizare mai accelerată a întregii experiențe cîștigate, autorii participînd la adîncirea cunoașterii omului și a Universului, la educarea sensibilității estetice, la progres general. Literatura timpului nostru se vrea literatura marilor împliniri. La nivelul societății contemporane se impun, nu doar ca imperative morale, ci ca valori perene ale vieții : cultul pentru om și dragostea de adevăr, dîrzenia, spiritul de sacrificiu și înțelepciunea care pot caracteriza pe omul înaintat al societății noastre socialiste. Lecțiile despre literatura română de după 23 August 1944 sînt un minunat prilej de educare a elevilor în spiritul umanismului socialist. Vom exemplifica cu lecția de sinteză despre **Direcții și modalități artistice în proza contemporană,** la anul ultim de liceu.

Lecția se desfășoară în cabinetul de literatură, unde se găsesc volumele scriitorilor în mai multe exemplare, precum și mijloace didactice moderne : banda de magnetofon, discul, aparatul de proiecție, harta cu cele șapte trepte ale Oltului întocmită de elevi

[2] D. Zamfirescu, **Prefață la Viața la țară,** 1914, cf. M. Gafița. **D Zamfirescu,** E.P.L., București. 1969.

după romanul-reportaj al lui Geo Bogza. Profesorul pregătește pentru oră înregistrări (de fragmente) din volumele de confesiuni : **Imposibila întoarcere** de Marin Preda, **Viață, poezie, proză** de Z. Stancu, opiniile despre literatură ale lui E. Barbu, T. Popovici sau Al. Ivasiuc, selectate din volumul de interviuri **Sub semnul întrebării,** discuri cu opere în lectura autorilor. Ca metode și procedee se pot utiliza conversația, munca pe grupe, problematizarea. Se întocmește un plan de discuții pornind de la întrebarea : „De ce proza ultimelor decenii alcătuiește o etapă distinctă în istoria literaturii române ?". Elevii desprind trăsătura caracteristică, definitorie, a acestei literaturi : unitatea idealului politic și filozofic. Prin mijloacele subtile ale artei, scriitorii au făcut acest ideal din ce în ce mai penetrant în conștiințe, concretizîndu-l în opere convingătoare. Se precizează varietatea tematică (romanul rural, citadin, romanul insurecției, romanul istoric, romanul politic, romanul condiției umane, romanul frumuseților naturii) și diversitatea modalităților compoziționale și stilistice. Discuția despre varietatea tipologică antrenează pe elevi, care exemplifică, cu citate din operă, deziderateie formulate de scriitori, de exemplu de Titus Popovici : „Aspir spre un tip de erou la care să coexiste, ca o mutație necesară, luciditatea, cultura și capacitatea de acțiune." Se desprinde concluzia : eroii romanului actual vorbesc despre pasiunea și dăruirea pentru munca săvîrșită spre binele societății, despre simțul de răspundere și înalta exigență față de sine, despre generozitatea sacrificiului în folosul colectivității. Pentru că literatura reprezintă specificitatea umană în cel mai înalt grad, ea impulsionează sensibilitatea și educă prin forța exemplului particular latura generală de noblețe și sublim a sentimentelor ca act de conștiință.

Adîncimea și înălțimea orizontului de cunoștințe al elevilor, aprofundarea și organizarea sa, trebuie să stea în atenția educatorului. Organizarea cognitivă, volitivă și emotivă a procesului predării asigură dezvoltarea armonioasă a tînărului.

Istoria culturii și a literaturii române dovedesc bogăția spirituală a acestui popor, nevoia de frumos, de certitudine existențială, aspirațiile, speranțele, idealurile — toate trimițînd la acel imperativ al desăvîrșirii morale. Cunoașterea și asimilarea valorilor sînt implicite procesului de realizare a modelului uman de profil spiritual multilateral, umanist, de formare a conștiinței socialiste. Rațiunea de a fi și esența socialismului sînt de a realiza o revoluție nu numai în structurile materiale ale existenței umane, dar și în structurile vieții spirituale, în sfera conștiinței, la care orele de literatură își aduc un aport generos.

Înaripata adolescență*

Frumoșii ani ai adolescenței scăldați în lumină și vis, ai zborurilor avîntate către culmile idealului... Nu știm dacă vreo altă vîrstă poate egala acești ani aureolați de mari crezuri și gînduri fierbinți. Cartea lui George Șovu, intitulată *Scrisori de acreditare* constituie o pledoarie afectivă în favoarea acestei vîrste. Este o însumare de portrete spirituale, de biografii morale ale elevilor săi de odinioară, astăzi oameni integri, care-și pun capacitatea lor de muncă la edificarea socialistă a țării.

Autorul imaginează dialoguri cu foștii săi elevi, amintind de scrierile lui Platon, dezbaterile căpătînd valori etice, slujind idealul frumos al creșterii oamenilor în spiritul muncii. Autenticitatea acestor colocvii adolescentine este incontestabilă. Cititorul devine un fel de copărtaș, de personaj în textura dialogului ; într-atîta se simte de antrenat, de angajat în dezbateri, de parcă ar fi vorba de propriile-i amintiri și probleme. Avem în față, de fapt, o carte a confruntărilor cu noi înșine, cu ceea ce eram odinioară și, totodată, cu ceea ce am devenit, cu ce sîntem astăzi.

George Șovu — poet și autor al unor mai vechi scrieri de o asemenea factură *(Litere din alfabetul vieții — Interferențe,* 1973) ** dispune de o mare putere de evocare, dovedind o deosebită predispoziție pentru metaforă, cucerind afectiv. Fără a „medeleniza", prin caracterul metaforic al stilului său, cartea lui George Șovu este dintre acelea care rămîn. Autorul se mișcă cu multă ușurință de la lirismul grațios al unor pagini *(Deschideți),* la vocabula polemică din *Și eu... ce să fac ?* Departe de a fi moralizatoare, în sens didacticist, cartea combate falsele valori și motive de admirație, făcînd o apologie a marilor „primplanuri anonime". Este o carte de atitudine civică, pusă la îndemîna dirigintelui, a pedagogului, care știe — cu tactul ce trebuie să-l caracterizeze — să îndrume pe adolescenți în înlăturarea obstacolelor din „calea devenirii" lor umane.

Autorul este, cum arătam, un liric — vocație ce caracterizează talentele autentice : „...Rodica admiră basmul alb, pătat ici-colo de verdele brazilor și punctat de tremurul galben al miilor de lumini... Mîinile ei, cu degete lungi și subțiri ca de pianistă (...) se întind acum sfioase spre fulgii mari, mesageri pufoși ai înălțimilor". Sau, același peisaj hibernal, zugrăvit cu penelul unui artist autentic : „Ninge !... Să ne primenim privirile sprijinindu-le pe visul de afară ! Vis alb, stropit cu smaralde și lumini ! Vis pe care-l prinzi în palme, ți-l pui pe frunte și pe tîmplă ! Vis alb, care nu lasă albe tîmplele !..."

Adeseori aforistică, această carte relevă uneori o personalitate în care forța evocatoare a amintirilor unei copilării amare ne duce cu gîndul la marii scriitori care au reconstituit artistic o lume de mult apusă, cu întregul ei cortegiu de suferințe și necazuri. Citind paginile acestei evocări, gîndul te duce o dată mai mult la aforismul lui Voltaire, care spunea că „Valoarea oamenilor se măsoară după greutățile biruite de ei".

Cartea lui George Șovu se impune prin reale calități artistice și înalte virtuți etice.

Ioan MIHUȚ

* GEORGE ȘOVU, *Scrisori de acreditare,* Editura Albatros, Buc., 1976.

** și *Cadența generației,* Editura Albatros, 1974.

Date experimentale privind eficiența învățămîntului pe grupe

ANA STOICA
Centrul de științe sociale – Iași

1. Deși formă a activității instructive, toată lumea este de acord că activitățile didactice de grup își găsesc justificarea primordială în efectele de ordin educativ, ilustrate prin cultivarea unor calități morale și afective indispensabile constructorului societății socialiste și prin dezvoltarea unor funcții intelectuale. Sub aspectul randamentului școlar propriu-zis am putea pune semnul egalității între învățămîntul pe grupe și cel tradițional, cu clasa de elevi [1]. Echivalența ar rezulta din compensarea unui neajuns (caracterul activ și colectiv al învățării nu permite parcurgerea unui material vast în unitatea de timp) cu un avantaj categoric : odată asimilate, cunoștințele sînt solide și „active".

În cele ce urmează prezentăm cîteva rezultate ale unei cercetări concrete efectuate de un colectiv al Centrului de științe sociale la o clasă experimentală (E) de-a lungul întregului ciclu liceal (4 ani). Datele statistice se referă însă numai la doi ani consecutivi, respectiv anii II și III.

Acțiunea experimentală a constat în organizarea de activități didactice de grup cu o durată de 15-20 minute, la șase discipline școlare (limba și literatura română, istoria, matematica, fizica, chimia, biologia), în proporție de aproximativ 1/3 din numărul lecțiilor.

Grupele, constituite la începutul clasei a IX-a (anul I liceu), numărau cîte patru elevi, reuniți pe dublul criteriu al preferințelor exprimate printr-un test sociometric și al nivelului școlar, realizînd grupe de forțe relativ egale, deci cu componență internă eterogenă. Sarcinile de învățare realizate în grup erau întotdeauna formulate astfel de profesor, încît să constituie o problemă de o oarecare dificultate. Rezultatele erau analizate și sistematizate printr-o discuție cu clasa, condusă de profesor [2].

Am pornit de la ipoteza că introducînd învățămîntul pe grupe alături de cel frontal vom obține, pe lîngă efectele pozitive pe planul formării social-umane a elevilor, o ameliorare a randamentului școlar. Vom considera ipoteza verificată dacă, pe de o parte, rezultatele vor releva la elevi o capacitate crescută de a răspunde la sarcini de tip școlar obișnuit sau la sarcini intens problematizate, iar pe de altă parte dacă fiecare elev își va fi însușit, pe lîngă deprinderile de muncă independentă, și astfel de priceperi, deprinderi și atitudini de colaborare intelectuală încît, plasați în grupe, să fie mai productivi decît cei din clasa de control. Prin urmare, evaluarea o vom face pe două coordonate : randamentul școlar individual și performanța de grup.

Ca **tehnici și instrumente de evaluare** am folosit observații sistematice, mediile școlare individuale, probe individuale de randament inițiale și finale, probe finale de grup la ambele clase, calcule statistice de semnificație a diferențelor, un chestionar pentru elevi și un chestionar pentru profesori.

[1] W., OKON, *Einzelarbeit und Gruppenarbeit in der Kenntnisvermittlung* în vol. E., MEYER, *Individualisierung und Gruppenarbeit in der Schule*, Oberursel, ERNST WUNDERLICH, s.a., W., OKON, *Bazele învățării pe probleme*. B. *Conținutul și metodica predării*, Ed. științifică pt. cărți școlare. Varșovia, 1964, (trad. „uz intern") ; K. M. EVANS, *Group Methods* în *„Educational Research"*, London, nr. 1/1966, p. 44—50 ; B., KAYE și I., ROGERS, *Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, Dunod, Paris, 1971, p. 77 ; J., BRATECKI, *Activating the Teching Process by Group Work*. În „International Rewiev of Education", Hamburg, nr. 1/1965.

[2] Vezi și : ANA STOICA și A. COSMOVICI, *Aspecte ale activităților didactice desfășurate pe grupe*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1972 ; ION GR. ION și ANA STOICA, *Aspecte metodice ale activităților desfășurate pe grupe*, „Revista de pedagogie", nr. 8/1972.

COMPARAȚIE ÎNTRE RANDAMENTUL ȘCOLAR AL CLASELOR E și C

(Numai la disciplinele la care s-a experimentat)

TABELUL 1

DISCIPLINA		LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ		ISTORIA		MATEMATICA		FIZICA		CHIMIA		BIOLOGIA		LA OBIECTELE EXPERIMENTALE	
MEDIA PE CLASĂ		E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C
NIVELUL FINAL AL CLASEI E FAȚĂ DE CLASA C		7,85	7,51	7,82	7,65	6,96	5,10	6,44	6,16	7,14	5,15	8,65	4,41	7,53	6,03
		$t = 0,89$ DIFERENȚĂ NESEMNIFICATIVĂ		$t = 0,81$ DIFERENȚĂ NESEMNIFICATIVĂ		$t = 4,06$ $p < 0,01$		$t = 3,00$ $p < 0,01$		$t = 3,61$ $p < 0,01$		$t = 5,92$ $p < 0,01$		$t = 3,32$ $p < 0,01$	
DIFERENȚA ÎNTRE PROGRESUL ÎNREGISTRAT DE CLASA E FAȚĂ DE CLASA C		$p_E > p_C$ $t = 0,73$ DIFERENȚĂ NESEMNIFICATIVĂ		$p_E < p_C$ $t = 0,70$ DIFERENȚĂ NESEMNIFICATIVĂ		$p_E > p_C$ $t = 2,81$ $p < 0,01$		$p_E > p_C$ $t = 0,80$ DIFERENȚĂ NESEMNIFICATIVĂ		$p_E > p_C$ $t = 2,34$ $p < 0,05$		$p_E > p_C$ $t = 4,52$ $p < 0,01$		$p_E > p_C$ $t = 4,60$ $p < 0,01$	
COMPARAȚIE CU SINE	MEDIA	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
DIFERENȚA ÎNTRE NIVELUL FINAL FAȚĂ DE NIVELUL INIȚIAL.	CLASA E	6,37	7,85	7,03	7,82	5,68	6,96	5,01	6,44	5,10	7,14	7,80	8,65	6,54	7,53
		$t = 4,41$ $p < 0,01$		$t = 3,70$ $p < 0,01$		$t = 2,73$ $p < 0,05$		$t = 7,92$ $p < 0,01$		$t = 4,19$ $p < 0,01$		$t = 1,46$ CREȘTERE NESEMNIFICATIVĂ		$t = 8,60$ $p < 0,01$	
	MEDIA	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
	CLASA C	6,46	7,51	6,55	7,65	5,17	5,10	5,00	6,16	5,03	5,15	6,34	4,41	5,75	6,03
		$t = 3,05$ $p < 0,01$		$t = 3,40$ $p < 0,01$		SCĂDERE		$t = 0,90$ CREȘTERE NESEMNIFICATIVĂ		$t = 0,78$ CREȘTERE NESEMNIFICATIVĂ		SCĂDERE		$t = 1,13$ CREȘTERE NESEMNIFICATIVĂ	

p_E – PROGRESUL ÎNREGISTRAT DE CLASA E
p_C – PROGRESUL ÎNREGISTRAT DE CLASA C

NOTAȚIA FOLOSITĂ:

E – CLASA EXPERIMENTALĂ
C – CLASA DE CONTROL
I – STADIUL INIȚIAL
F – STADIUL FINAL

2. Randamentul școlar la sarcini individuale *

A. O apreciere comparativă asupra randamentului claselor măsurat în funcție de mediile realizate exclusiv la disciplinele luate în experiment, pe trimestrul III al ultimului an de experimentare (deci în stadiul final), relevă o diferență semnificativă ($p < 0,01$) în favoarea clasei E (experimentală) **.

Pentru a analiza mai în detaliu rezultatele, am mai calculat doi indici: a) diferența dintre progresul realizat de cele două clase la disciplinele la care s-a experimentat (apreciată în funcție de notele din catalog); mai precis, sînt comparate scările de evoluție sau distanțele create între stadiul final (F) și cel inițial (I). Indicele este necesar cînd loturile comparate pornesc de la niveluri diferite cum este și cazul nostru. După cum se vede în tabel, la elevii din clasa experimentală progresul este mai bun decît la colegii lor din clasa de control la 5 din cele 6 discipline, excepție făcînd istoria (de altfel la istorie s-a lucrat pe grupe numai un an). Global, scara progresului clasei E este superioară față de aceea a clasei C la un prag puternic de semnificație ($p < 0,01$). b) Un indice care arată dacă o clasă a progresat suficient de mult pentru a ne îndemna la căutarea unei explicații. Este o comparare cu sine a fiecărei clase, o raportare a nivelului final față de nivelul inițial. Sub

* Pentru acest paragraf vezi *Tabelul nr. 1.*
** Toate calculele de semnificație privesc coeficientul „t" (Student).

acest aspect, singurul progres semnificativ a fost realizat la clasa E. Intrucît pragul de semnificație este foarte mare ($p < 0,01$), este evident că variabila independentă din acțiunea noastră experimentală este aceea care a facilitat elevilor mai bune rezultate în studiul disciplinelor respective.

B. Diferitele discipline școlare față de învățămîntul pe grupe

La discipline realiste (matematică, fizică, chimie, inclusiv biologie), notele obținute de elevii clasei experimentale sînt mult superioare celor din clasa de control atît în momentul final (toate la $p < 0,01$), cît și sub aspectul scării progresului. De asemenea, în timp ce la clasa E, la fiecare disciplină în parte se constată o diferență pozitivă semnificativă între performanța finală și nivelul de plecare, la clasa C nu numai că nici o diferență pozitivă nu se ridică la o valoare semnificativă, dar la matematică și biologie se observă chiar un mic regres.

În cazul istoriei și literaturii române observăm un progres paralel, în același ritm și extensiune, la ambele clase. Între clase nu apare nici o diferență importantă. Prin faptul că ambele au evoluat la fel de mult *deducem că munca pe grupe* a avut un rol neutru. Firește că aprecierile de față nu se referă și la aspectul moral-educativ, ci se limitează la obiectivele specifice predării și învățării literaturii române și istoriei.

În concluzie, activitățile didactice de grup s-au dovedit stimulative pentru realizările școlare ale elevilor. Acest efect pozitiv apare evident în rezultatele obținute de ei la disciplinele unde s-a lucrat pe grupe.

Din faptul că în cazul nostru la disciplinele umaniste rezultatele statistice nu au relevat o diferență semnificativă în favoarea învățămîntului pe grupe nu trebuie să generalizăm, în sensul că predarea limbii și literaturii române ori a istoriei nu ar avea de cîștigat. Este posibil ca în situația de față să fi intervenit doi factori : la istorie s-a lucrat pe grupe un singur an, iar la limba și literatura română frecvența activităților pe grup nu a fost suficient de mare.

3. Performanța de grup

Pentru a avea certitudinea că diferența calitativă a performanței grupelor experimentale, diferență pe care o anticipam, se datorează influenței pozitive a îndelungatului stil de muncă în comun, între grupele alcătuite cu prilejul comparației finale existau trei perechi care corespondau ca medie (în sensul că fiecare membru avea în perioada inițială o medie identică cu aceea avută de un omolog din clasa experimentală). Rezultate : **a)** cînd lucrează în grup, elevii din clasa experimentală obțin rezultate mai bune decît *atunci cînd lucrează individual* (pentru comparare am folosit categoria de grup nominal sau fictiv). Dimpotrivă, elevii din clasa de control puși să rezolve în comun sarcini de învățare realizează performanțe inferioare față de media grupului nominal. În **Tabelul nr. 2** sînt prezentate numai cele trei perechi de grupe, care la începutul cercetării erau identice ; concluziile se bazează însă pe compararea tuturor grupelor. **b)** La clasa E superioritatea muncii în grup apare la toate materiile, dar se vădește mai pregnant la fizică și chimie (pentru matematică și biologie nu dispunem de date comparative), adică exact la materiile la care omologii lor regresează cînd sînt în situație de colaborare intelectuală, datorită neobișnuinței. La istorie și literatura română situația este oarecum similară la ambele clase. **c)** La clasa E, media obținută de grup este de regulă la nivelul mediei celui mai bun din grupă, la clasa C ea se plasează de obicei sub media celui mai bun. **d)** Notele obținute de elevii din clasa E, fie individuale, fie de grup, sînt superioare notelor elevilor din grupele perechi ale clasei C, deși toți au avut inițial același nivel.

Tabelul nr. 2 — Diferențele dintre mediile grupului real * și mediile grupului nominal.

Grupele	I	II	III
Clasa E	+ 0,68	+ 0,55	+ 0,66
Clasa C	− 1,22	− 0,26	− 0,38

Deoarece elevii din clasa experimentală realizează sarcinile la un nivel superior cînd sînt reuniți *în grupe putem deduce că, în* ciuda dificultăților întîmpinate, cercetarea experimentală a demonstrat că rezultatul grupului este mai mare decît suma rezultatelor individuale, ceva în genul sinergiei despre care vorbesc unii autori [3] (efectul muncii intelectuale în colaborare ar fi similar cu o adunare în care $2+2=5$).

Faptul că la grupele din clasa paralelă nu apare acest fenomen, ci dimpotrivă, o dată puși să colaboreze elevii buni nu reușesc să se ridice la cota atinsă în condiții individuale, dovedește că în clasa experimentală au avut loc treptat o serie de acumulări calitative.

---

* Media fiecărui grup reprezintă media aritmetică a notelor obținute de el la probele finale comparative rezolvate pe grupe atît la E cît și la C, la patru discipline școlare : literatura română, istoria, chimia și fizica.

[3] A., OSBORN, *L'imagination constructive. Principes et processus de la pensée créative et du brainstorming*, Dunod, Paris, 1959, p. 205 ; A., KAUFMAN, M., FUSTIER și A., DREVET, *L'inventique. Nouvelles methods de créativitté*, Entreprise Moderne d'Édition, Paris, 1970, p. 84—85.

Fiind întrebați dacă munca pe grupe favorizează sau defavorizează capacitatea de a rezolva probleme, 18 elevi din 30 (din clasa E) au răspuns că favorizează mult, 11 că favorizează moderat și unul singur a fost de părere că nu favorizează deloc.

De asemenea, 29 de elevi au afirmat că munca pe grupe le-a folosit la înțelegerea materiei și tot 29 au apreciat că ea favorizează memorarea cunoștințelor. Or, cunoștințe temeinic asimilate, asociate cu deprinderea de a rezolva probleme, sînt elemente care explică randamentul superior al elevilor din clasa experimentală.

O funcționare eficientă a grupului mai este condiționată de un anumit antrenament în acest fel de activitate și de formarea dispoziției de a colabora. Majoritatea elevilor subliniază existența unui progres în stilul de colaborare, în cunoașterea reciprocă și adaptare, toate conlucrînd, spun ei, la un mai bun randament.

Unii autori au formulat temerea că elevii dotați plasați în grupe eterogene ar sfîrși prin a se alinia celorlalți[4]. Întrucît grupele din clasa experimentală obțin note de nivelul celui mai bun din grupă care lucrează individual, se poate deduce că în cazul nostru nu numai că elevii foarte buni nu au avut de suferit, dar că progresul celorlalți a fost maxim.

* * *

4. Avînd în vedere străduința noastră de a egaliza pe cît posibil celelalte variabile din procesul de învățămînt care ar fi putut afecta notele școlare la cele două clase, cu excepția variabilei „activități didactice de grup", introdusă numai la clasa E, vom considera că superioritatea randamentului elevilor din clasa respectivă se datorează situației sociale de învățare, grupul mic.

Sarcinile pe baza cărora am făcut noi evaluările fiind de tip problematizat, rezultă că performanța individuală mare reflectă o bună dezvoltare a funcțiilor intelectuale, în timp ce performanța de grup superioară reflectă însușirea priceperilor, deprinderilor și atitudinilor necesare unei colaborări fructuoase.

[4] GC., GOWAN, G. DEMOS și EP., TORRANCE, *Creativity and Educational Implications*, JOHN WILLEY, New York, 1967 ; AP., HARE, *Handbook of Small Group Research*, The Free Press, New York, 1962, p. 351.

Elev bun, elev slab*

Autorul își propune să explice reușita la învățătură condiționată de trei factori :
— datele somato-fiziologice ale elevilor ;
— procesele de mobilizare, stilul de muncă ;
— calitățile climatului educativ din familie.

In acest scop este montat un complex metodologic, de mare rigurozitate, atît ca instrument al cercetării (chestionare și probe de laborator), cît și pentru analiză de caz sau prelucrări statistice. Este evidentă atenția acordată de autor fiecăruia dintre demersurile sale de investigație și interpretare ; registrul metodic se impune prin unitate și minuțiozitate (în prefața lucrării, René Zazzo conferă metodei folosite epitetul de „eleganță").

Considerăm însă evidentă și o disproporție între efortul depus pentru analize duse la ultimul amănunt faptic și valoarea concluziilor, restrînse la un plan destul de limitat și care pe alocuri nu depășesc locurile comune.

Lotul experimental este redus la 22 de cupluri, constituit fiecare dintr-un elev bun și un elev slab. Operația de selecție a comportat mai multe etape pentru măsurători, anchete, probe, în funcție de care din 360 de elevi cuprinși în cercetare inițial s-a izbutit izolarea celor 44, conform criteriului condițiilor egale ca vîrstă, mediu socio-familial, capacitate intelectuală.

Elevii buni sînt elevi dintre cei situați în prima treime a clasei — ca rezultate școlare — iar cei slabi în ultima treime.

Obiectivul principal urmărit de autor este compararea celor două grupe de elevi, sub aspectul celor trei factori amintiți înainte.

a) Nenumărate tabele prezintă date privind rezultatele examenelor somato-fiziologice (acuitate vizuală și auditivă, dezvoltarea staturo-ponderală) în legătură cu care nu s-au manifestat diferențieri între elevii buni și cei slabi. Atitudinea mamei față de graviditatea sa, evenimentele prenatale, pofta de mîncare a elevilor, odihna lor nocturnă și starea sănătății se configurează însă în mod specific la cele două categorii de elevi, cele mai spectaculoase note de diferențiere fiind determinate de afecțiuni cu caracter cronic (hepatice, rino-faringiene, afecțiuni nervoase) mai frecvent prilejuite la elevii slabi.

b) Procesele de mobilizare au fost investigate prin probe de eficiență psihomotorie de tipul hîrtie-creion (probe de viteză-precizie). Din setul aplicat, probele de bifare au determinat rezultate net diferite, datorită complexității lor, elevii slabi întîmpinînd dificultăți de reglare mai mari.

c) Legătura dintre situația școlară și climatul familial este interpretată sub aspectul „cauzalității circulare" ; dacă nereușita școlară poate fi o consecință a climatului educativ din familie, la rîndul său cauza de mai sus — climatul nefavorabil — poate fi efect al rezultatelor școlare slabe, generatoare de stări conflictuale în familie.

Concluziile lucrării reiau ceea ce s-a sintetizat la finele fiecărui capitol, ducînd mai departe, pe planul pedagogiei școlare, consecințele investigațiilor întreprinse pe lotul experimental. Elevii slabi din acest lot au apărut diferențiați de elevii buni prin fragilitatea somato-fiziologică, prin dificultăți ale mecanismelor de mobilizare, prin calitatea (inferioară) a climatului lor familial.

Lucrarea se încheie prin relevarea schematică a unor modalități de reducere a eșecului școlar, înscrise în perimetrul frecventat al problematicii pedagogice curente — pledoarie pentru : cunoașterea copilului, tratarea diferențiată a elevilor, pregătirea psiho-pedagogică superioară a cadrelor didactice, munca de echipă. Mai puțin realizată prin aceste concluzii lipsite de originalitate, cartea lui Michel Gilly se remarcă prin sugestii valoroase de ordin metodic.

L. G.

* MICHEL GILLY, *Elev bun, elev slab*, E.D.P., Buc., 1976.

ROLUL TRANSFERULUI ÎN STIMULAREA GÎNDIRII ȘTIINȚIFICE A ELEVULUI (clasa a VII-a)

ION MÂNZAT
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

OBIECTIVUL ȘI IPOTEZA CERCETĂRII

Cercetarea pe care o vom prezenta constituie o etapă a unei cercetări ample referitoare la dezvoltarea gîndirii științifice independente la elevi. Capacitatea de A TRANSFERA [1] (utilizarea experienței cognitive anterioare în noi situații), ca o condiție necesară a eficienței gîndirii, devine obligatorie pentru funcționarea gîndirii științifice.

Obiectivul : deprinderea și dezvoltarea — la elevii de clasa a VII-a — a unor capacități intelectuale apte să favorizeze asimilarea structurală a criteriilor științifice (moderne) de clasificare a elementelor chimice.

Ipoteza : învățarea prin descoperire dirijată poate să stimuleze formarea unor strategii ale gîndirii prin care să se transfere criteriile de clasificare din diverse domenii (biologie, matematică, fizică, chimie), ceea ce poate contribui la înțelegerea fundamentelor dintr-un domeniu al științei (chimia).

METODA

1. Metoda de instruire a fost **învățarea prin descoperire dirijată :** descoperirea efectuată de către elev era dirijată sistematic de către experimentator conform unui **program** care prevedea atît întrebările (problemele), cît și sugestiile orientative. Dirijarea s-a făcut în funcție de nivelul de competență al elevului în rezolvarea problemelor. Prin această metodă de instruire [2] am urmărit să dirijăm gîndirea elevului spre **descoperirea strategiilor de operare independentă** cu criteriile științifice de sistematizare și clasificare în diverse domenii, în special în domeniul chimiei.

2. Subiecții au fost elevi din clasa a VII-a ai Școlii generale nr. 195 din București *. Au fost utilizate două loturi de subiecți : un **lot experimental** de 32 elevi și un **lot de control** avînd același număr de elevi. Experimentele au fost aplicate **individual.** Subiecții lotului experimental au parcurs două ședințe experimentale în două zile consecutive, iar cei din lotul de control o ședință. Loturile au fost selecționate în funcție de randamentul școlar (determinat, în special, pe baza mediilor obținute la disciplinele mai importante) avînd grijă să cuprindem elevi din categoriile : foarte buni, buni, de nivel mediu, slabi (în mod egal, băieți și fete).

1 Considerații ample cu privire la transferul realizat în planul gîndirii și al învățării (definiția fenomenului de „transfer", măsurarea diverselor modalități de transfer, condițiile care asigură maximizarea transferului, relațiile dintre învățarea prin descoperire și transfer, exercitarea transferului în învățarea școlară) pot fi găsite în I. Mânzat, **Rolul transferului în interacțiunea dintre învățare și rezolvarea de probleme,** în vol. „„Interacțiunea proceselor cognitive", Ed. Academiei, Buc., 1973, p. 130—161.

2 Învățarea prin descoperire dirijată a mai fost utilizată de noi în investigații anterioare: I. Mânzat și Ileana Bărbat, **Procedee psihopedagogice de formare a strategiilor de investigare științifică la adolescent,** în „Revista de psihologie", nr. 3, 1976, p. 297—312; I. Mânzat, **Utilizarea învățării prin descoperire dirijată în scopul dezvoltării gîndirii științifice la elevi,** în „Revista de pedagogie", nr. 7, 1976, p. 34—39. O analiză comparativă a diverselor variante a învățării prin descoperire este în: I. Mânzat, **Învățarea prin descoperire,** în „Revista de psihologie", nr. 2, 1974, p. 201—206.

* Mulțumesc și pe această cale conducerii Școlii generale nr. 195, în special profesoarelor E. Vatan și C. Antoche, pentru sprijinul acordat și pentru condițiile de cercetare create în școală.

3. Programul experimental conținea *următoarele* ***5 etape***:

a. O etapă introductivă, în care elevul era întrebat „Ce este clasificarea " și era solicitat să dea exemple de clasificări din diverse domenii ale științei (matematică, fizică, chimie, biologie, gramatică etc.). Apoi, elevul trebuia să descopere **criteriile** de clasificare a unui grup de șapte elemente figurale (clasificare artificială) care conținea trei subclase, după care trebuia să facă transferul la o **clasificare naturală** (celule organice cu 3 subclase: celule conjunctive, cartilaginoase și osoase).

În finalul acestei etape elevul trebuia să redefinească conceptul de „clasificare" și să arate rolul clasificării în cunoașterea științifică.

b. A doua etapă se referea la reactualizarea unor cunoștințe de chimie (învățate la începutul anului școlar) privind structura atomului și a nucleului, sub formă de **întrebări-probleme.**

c. În etapa a treia elevul trebuia să clasifice în mai multe subclase (integrate în tabele conținînd rînduri și coloane) literele alfabetului și numerele de la zero la 30, pînă cînd ajungea la următoarele configurații:

a b c d	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
e f g h	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
i j k l m n	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
o p q r s t	30									
u v w x y z										

În această etapă se conștientiza importanța ordinii și locului fiecărui element în aceste clasificări.

d. Etapa a patra era **etapa esențială** care se referea la descoperirea, înțelegerea și operarea cu criteriile științifice moderne care stau la baza organizării elementelor chimice în sistemul periodic; structura electronică, mobilitatea electronilor de pe ultimul strat, numărul atomic Z. Elevul (aflat în primul an în care studiază chimia) descoperă treptat **criteriile** de clasificare a elementelor chimice pe baza transferului achizițiilor din etapele anterioare ale experimentului. Pentru a controla gradul în care aceste criterii au devenit **strategii operaționale,** în finalul acestei etape elevii trebuiau să **clasifice independent** elementele ordonînd o serie de cartonașe, pe care erau indicate: simbolul elementului, masa atomică A, electrovalența, straturile de electroni cu numărul electronilor de pe fiecare strat. Precizăm că numărul electronilor de pe ultimul strat era indicat cu roșu.

e. A cincea etapă verifica gradul de generalizare (nivelul transferului) a achizițiilor din etapele anterioare, prin întrebări și probleme care vizau înțelegerea în spiritul științei contemporane a trăsăturilor fizice și chimice ale familiilor din elemente (grupe și perioade). Se urmărea **conștientizarea criteriului configurației electronice*** ca esențial *pentru organizarea elementelor în sistemul* periodic și pentru deducerea, pe această bază, a proprietăților acestora. Acest model experimental (aplicat individual) a fost transformat într-un ciclu de **lecții experimentale** care au fost predate la clasa a VII-a (primul an de introducere a chimiei ca disciplină independentă**).

4. Menționăm că subiecții lotului experimental erau dirijați să facă descoperiri în primele patru etape și erau testați în ultima etapă.

Lotul de control parcurgea numai etapa finală (a cincea), fără să beneficieze de metoda noastră de instruire și fără să fie dirijat de experimentator.

Ambele loturi au fost supuse unui test de inteligență (Raven) pentru a compara performanța subiecților în experiment cu nivelul lor intelectual.

ANALIZA REZULTATELOR

1. Cel mai important rezultat, la care ne referim, este superioritatea — la o diferență semnificativă statistic* — a performanțelor lotului experimental în comparație cu lotul de control. Aceasta demonstrează eficiența metodei noastre de instruire care le-a permis elevilor din lotul experimental să dea în final răspunsuri mai corecte și mai aproape de spiritul științific contemporan, comparativ cu lotul de control care a răspuns pe baza achizițiilor din școală. Adolescentul (clasa a VII-a) poate să răspundă mai precis, să înțeleagă mai profund și să transfere mai ușor o serie de concepte sau strategii de rezolvare **dacă le descoperă prin efort propriu** (dirijat sistematic de către experimentator) în comparație cu situația în care elevul numai asistă (nu participă direct) și recepționează pasiv ceea ce-i oferă profesorul sau manualul. Metoda noastră a solicitat intens gîndirea elevului și l-a obligat s-o utilizeze permanent și **relativ independent** pentru a înțelege și soluționa probleme științifice și a le aplica adecvat în situații noi.

2. Rezultatele cercetării relevă faptul că elevii de clasa a VII-a (care au intelectul în curs de formare) posedă o serie de **disponibilități intelectuale,** care nu se transformă în **capacități reale** decît sub influența unor **metode adecvate de instruire** (învățarea prin descoperire dirijată, învățarea prin descoperire programată, problematizarea, învățarea euristică etc.), care **favorizează formarea și dezvoltarea unor capacități intelectuale pe care le conține gîndirea științifică :** a) capacitatea de descoperire (relativ independentă) a unor **relații esențiale,** care să permită înțelegerea conținutului unor concepte și legități științifice (ca, de exemplu, conceptele de structură, structură atomică, legea periodicității, relația dialectică dinte structură și proprietăți etc.) ; b) capacitatea de a descoperi **strategiile** de rezolvare : strategii algoritmice aplicate la o arie delimitată de probleme, strategii euristico-algoritmice sau semieuristice[3], cu o aplicabilitate mai largă și cu solicitarea mai

---

* Menționăm că sistemul periodic actual este organizat în 16 grupe (8 grupe principale și 8 grupe secundare) și 7 perioade. **Grupa** este un șir vertical (coloană) care conține elemente cu același număr de electroni pe ultimul strat. **Perioada** este șirul orizontal (rîndul) care cuprinde elementele cu același număr de straturi electronice. Acestea sînt **criteriile** moderne de clasificare a elementelor în grupe și perioade.

** Într-un număr viitor al „Revistei de pedagogie" vom prezenta rezultatele cercetărilor care au avut la bază aceste lecții. (I. Mânzat și D. Preoteasa, **Modelarea unor strategii de învățare prin descoperire dirijată**).

* Pentru determinarea nivelului de semnificație a diferenței dintre performanțe (exprimate în procente) am aplicat formula:

$$t = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1 q_1 + p_2 q_2}{N}}}$$

intensă a inventivității și creativității ; c) capacitatea de a organiza sistematic informațiile sub formă de **clasificări** și **sisteme,** pornind de la adoptarea unui **criteriu științific** (de exemplu, clasificarea unor celule organice care au atît trăsături comune cît și trăsături deosebitoare, ordonarea pe rînduri și coloane a literelor alfabetului sau a numerelor sistemului zecimal, clasificarea într-un sistem a elementelor chimice etc.) ; d) capacitatea de a realiza **transferuri de strategii** de rezolvare [4] : aplicarea unei metode de clasificare de la o mulțime de elemente (de exemplu, alfabetul), la o altă mulțime similară realizîndu-se astfel un **transfer apropiat (specific)** sau extinderea unui principiu de clasificare de la o mulțime de elemente (ca, de exemplu, alfabetul sau sistemul zecimal) la o altă mulțime deosebită de prima și cu o structură mai complexă (sistemul periodic al elementelor) realizîndu-se astfel un **transfer depărtat (nespecific) ;** e) capacitatea de generalizare a unor strategii sau principii care se măsoară prin cantitatea de transfer și prin nivelul acestuia etc.

3. La 25% din totalul elevilor supuși experimentului nostru am remarcat unele deficiențe, care se manifestă în activitatea gîndirii : capacitatea redusă de a sistematiza independent o mulțime de elemente (un grup de cunoștințe), dificultatea de a descoperi relațiile legice între diverse elemente sau subclase aparținînd aceleiași clase (de exemplu, relația dintre elementele chimice, dintre subclasele reprezentate prin grupe de elemente și cele reprezentate prin perioade etc.), incapacitatea de a transfera un principiu învățat într-o situație nouă (transfer nespecific) sau de a extrage o lege generală pornind de la unele acțiuni particulare desfășurate de elev etc.

Toate aceste carențe — remarcate la elevii cu un nivel mai scăzut de inteligență — apar ca **un efect al rigidității în gîndire** [5] (al incapacității de flexibilitate intelectuală) și al faptului că nu au fost învățați să învețe și nu au învățat să gîndească ceea ce învață (adică, să înțeleagă relațiile și însușirile esențiale, să rezolve **independent** diverse tipuri de probleme).

4. Comparînd rezultatele celor două loturi, am constatat mari deosebiri în ceea ce privește alegerea criteriului de clasificare a elementelor în sistemul periodic. Au putut fi desprinse o serie de **tipuri de strategii de clasificare** în funcție de criteriul ales de elev. Lotul experimental, fiind instruit să opereze cu criterii ca numărul atomic Z și configurația electronică a atomului, a utilizat ca strategii de clasificare procedee moderne care presupun aplicarea unor noțiuni de fizică atomică : structura atomului și structura nucleului (30%), repartizarea electronilor pe straturi (35%), mobilitatea electronilor de pe ultimul strat (30%).

Majoritatea subiecților lotului de control (60%) au ales drept criterii de clasificare o serie de caracteristici secundare sau suficiente în chimia clasică (valența, variația caracterului electrochimic etc.) O altă parte a lotului de control (25%) nu a utilizat criterii științifice de clasificare, ci s-a bazat pe memorarea poziției elementelor în sistem sau pe relații de vecinătate sau de asemănare întîmplătoare între elemente (după cum și-au amintit din ceea ce au învățat în clasă sau au văzut în manual). Numai 15% din subiecții lotului de control (elevii foarte buni la învățătură) au operat cu criterii autentic științifice.

5. Deși elevii utilizează frecvent (în exprimare) concepte care aparțin domeniului gîndirii științifice — ca, de exemplu : clasă, clasificare, ipoteză, relație, lege, sistem, criteriu etc. — ei nu pot opera cu acestea în cazul rezolvării unor probleme științifice [6]. Conceptele respective au fost asimilate pasiv, fără a pătrunde în conținutul și esența acestora și fără preocuparea de a le aplica ulterior. De aceea, ele au numai valoarea unor achiziții statice care sînt încorporate în plan verbal și foarte greu pot fi transformate în **instrumente operatorii,** organic integrate în planul operațional al gîndirii. Capacitatea de a opera cu concepte, de a le transfera dintr-un context în altul, de a le utiliza efectiv în orientarea și organizarea unor acțiuni investigative, exprimă nivelul ridicat, complex și calitativ deosebit al gîndirii.

6. Comparînd răspunsurile celor două loturi la problemele de **verificare finală,** rezultatele sînt semnificativ superioare (vezi Tabelul nr. 1 în care sînt incluse numai trei probleme de verificare din totalul de șapte probleme finale). Calculînd semnificația diferenței dintre răspunsurile corecte (exprimate în procente) obținute de către cele două loturi, am constatat o superioritate semnificativă statistic a lotului experimental (la un prag de eroare de $p < 0{,}001$).

7. Între performanțele subiecților (din ambele loturi) la probele experimen-

3 După opinia noastră, euristica și algoritmizarea fiind două laturi complementare ale gîndirii, nu se poate vorbi de **strategii pur euristice,** întrucît ele pot fi algoritmizate și, nici de strategii absolut algoritmice, întrucît situațiile în care se aplică nu sînt identice. În acest sens, vezi: I. Mânzat, **Relația dintre euristică și algoritmizare în gîndire,** în „Revista de psihologie", nr. 3, 1973, p. 331—343.

4 Vezi, de exemplu: H. C. Ellis, **The Transfer of Learning,** New York, Mc Millan Co., 1967.

5 Relația dintre flexibilitate și transfer este tratată în: I. Mânzat și Ileana Bărbat **op. cit.,** p. 311 și I. Mânzat, **Transferul unor strategii de clasificare științifică la adolescent,** „Revista de psihologie", nr. 3, 1977 (sub tipar).

6. Problema caracterului instrumental (operațional) al conceptelor științifice asimilate de gîndirea elevului este abordată de autor în : I. Mânzat, **Op. cit.** și, I. Mânzat și Ileana Bărbat, **Op. cit.**

TABELUL NR. 1. Întrebări cu rol de testare a achizițiilor (verificare finală). Răspunsuri în %.

Sarcini / Loturi	1. Configurația electronică a elementului din perioada 3 și grupa a V-a (R. corecte)	2. Determinarea (pe baza straturilor e−) pentru Mg. a grupei (II-a) (R. corecte)	2. Determinarea (pe baza straturilor e−) pentru Mg. și perioadei (3) (R. corecte)	3. Determinarea — pe baza straturilor electronice — a grupei oxigenului (R. corecte)	3. Determinarea — pe baza straturilor electronice — și elementelor ei (R. corecte)	3. Determinarea — pe baza straturilor electronice — Justificarea răspunsului
Lot E (N = 32)	80	100	100	95	75	90
Lot C (N = 32)	30	60	10	70	20	35

Legendă:
V = grupa a cincea principală
II = grupa a doua principală
R = răspunsuri
e− = electroni

tului nostru și rezultatele obținute la testul de inteligență au fost constatate **corelații foarte strînse :** cei care au avut performanțe superioare la probele experimentului au obținut la test între 80 și 95 de centile (un nivel foarte dezvoltat al inteligenței) ; elevii cu performanțe medii la probele noastre au realizat între 45 și 75 centile (un nivel intelectual mediu sau peste medie) ; elevii care au avut rezultate slabe la probele experimentale, au avut — de asemenea — rezultate slabe la test (sub 40 centile).

Toate aceste corelații demonstrează **valoarea de predicție** a nivelului intelectual care poate fi atribuită probelor experimentului nostru.

CONCLUZII

1. Transferul realizat în planul gîndirii este o condiție fundamentală pentru buna desfășurare a gîndirii științifice : prin intermediul transferului se măsoară și se verifică gradul de generalitate și aplicabilitate a conceptelor, legilor și strategiilor științifice. Progresul obținut de lotul experimental în ceea ce privește transferul de la o etapă la alta nu a fost deplin — și destul de nesemnificativ pentru 25% din elevi — întrucît ei nu au fost antrenați în această direcție, suficient de sistematic, de către școală. Elevii din clasa a VII-a nu au formată o **gîndire flexibilă,** capabilă de transferuri nespecifice. Ei pot să realizeze transferuri apropiate (de la o problemă la alta), dar mai puțin sînt apți a realiza **transferuri nespecifice** (de principii, legități și metode generale de rezolvare) de la un domeniu la altul, deoarece sînt deficitari în ceea ce privește **flexibilitatea gîndirii.** Flexibilitatea este o caracteristică a capacităților de transformare, o condiție internă a creativității (J. P. Guilford) [7], este capacitatea de adaptare rapidă la cerințele variate ale împrejurărilor întîlnite, de a trece cu ușurință de la un nivel la altul în rezolvarea unor situații-problemă (Al. Roșca) [8]. **Flexibilitatea gîndirii este atît o premisă cît și o rezultantă a transferului din gîndire.** O cale fertilă pentru dezvoltarea flexibilității este realizarea unei permanente și strînse interacțiuni între învățare și gîndire, dezvoltarea capacității de structurare și restructurare dinamică a sistemului cognitiv, dezvoltarea capacității de a realiza transferuri dinamice și depărtate, de a efectua relații inverse și reciproce (reversibilitatea) etc.

2. Instruirea școlară (programe, manuale, lecții) ar trebui să reflecte **unitatea fundamentală a științei,** evitînd compartimentările excesive dintre diferitele discipline, repetițiile, noncorespondențele, să conducă pe elev spre **înțelegerea structurii fundamentale** a fiecărui obiect de învățămînt, urmărind în același timp relevarea analogiilor și facilitînd **transferurile** între diferitele domenii. Realizarea structurii fundamentale a unei științe impune **selectarea** acelor concepte și teorii care se constituie ca **fundamente ale gîndirii științifice** într-un domeniu (ca, de exemplu : element chimic, structură atomică, transformare chimică, sistem periodic etc. în domeniul chimiei).

3. O teorie modernă și cuprinzătoare a învățării se impune a avea caracterul unei sinteze care trebuie să descrie și să explice atît **mecanismele psihice** (cum considerau adepții teoriilor clasice — J. Watson, R. Thorndike), cît și **capacitățile**

7 Vezi: P. Guilford, Creativity: Yesterday, Today and To-morrow în S. Parues, **Creative Behavior Guidebook,** New York, Charles Scribnerys Sons, 1967, p. 269.

8 Al. Roșca **Creativitatea gîndirii în grup,** în vol.: Al. Roșca (red.), **Creativitate, modele, programare,** Ed. științifică, Buc., 1967, p. 38—61.

(cum considerau adepții teoriei abilităților umane — J. Cattel, G. A. Ferguson, E. A. Fleischman, J. P. Guilford) ; de asemenea, o astfel de sinteză trebuie să se preocupe și de alți factori, ca **organizarea, ordinea prezentării informațiilor** și **întărirea** (cum consideră J. S. Bruner) [9]. O astfel de teorie **generală** poate constitui fundamentul pe care să se construiască psihologia instrucțională și tehnologia didactică ca domenii științifice **normative** (nu numai descriptive), adică apte să enunțe „reguli privind modul cel mai eficient de realizare a unui anumit nivel de cunoștințe sau priceperi [10].

Aceste domenii trebuie să demonstreze modalitățile concrete prin care elevul poate să asimileze organic nu atît formule stereotipe (algoritmi) cu o arie de aplicabilitate limitată, cît mai ales **operații** [11] cu o arie de aplicabilitate mai mare, cu posibilități mai largi de transfer.

9 J. S. Bruner, **Pentru o teorie a instruirii**, E.D.P., Buc. 1970.

10 N. Radu, **Învățare și gîndire**, Ed. științifică și enciclopedică, Buc. 1976, p. 96.

11 **Ibidem**, p. 56: „adevărata învățare este aceea care formează operații".

FOLOSIREA RETROPROIECȚIEI ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI FIZICE GENERALE

VIRGINIA CREȚU
Cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Retroproiectorul, acest nou mijloc tehnic, pătrunde în tot mai multe cabinete, laboratoare și săli de clasă. Ca echipament tehnic, retroproiectorul permite folosirea unui material didactic divers și special conceput, cu funcții didactice care pot contribui la ridicarea eficienței procesului de învățămînt.

Valorificarea tuturor posibilităților pe care le oferă retroproiectorul, imaginarea și confecționarea diferitelor tipuri de materiale didactice care pot fi vehiculate cu ajutorul lui, depistarea tuturor funcțiilor pedagogice ale acestuia, reprezintă o sarcină de o deosebită importanță ce stă în fața cadrelor didactice și a cercetării pedagogice.

În predarea geografiei fizice generale există mai multe posibilități de folosire a retroproiecției, care aduce un spor de eficiență față de alte mijloace de învățămînt.

1.

Folosirea retroproiectorului, *în locul tablei negre*, constituie posibilitatea didactică cea mai simplă cu care acesta a pătruns inițial în procesul de învățămînt, prezentînd avantajul comunicării, al dialogului cu întreaga clasă, antrenarea tuturor elevilor în procesul desfășurării lecției.

2.

Retroproiectorul creează posibilitatea folosirii unor desene confecționate din timp de către profesor, realizîndu-se o mare economie de timp în cadrul lecției. Astfel se poate con-

cepe organigrama unei teme, evidențiindu-se, prin diferite mijloace estetice (culori diferite, caractere de literă diferite, sublinieri), corelațiile între diferite noțiuni geografice. O astfel de organigramă se poate realiza, de exemplu, la o lecție de recapitulare cu tema : „Acțiunea agenților interni și externi asupra scoarței Pământului". Cu ajutorul unei măști, elementele schemei pot fi separate și dezvăluite treptat. De asemenea o schemă **(vezi fig. 1)** cu ajutorul căreia se poate demonstra fenomenul de încălzire diferită a atmosferei și a scoarței terestre în zona caldă și în zonele reci, și care solicită evidențierea unor diferențe de mărime la zonele încălzite de aceeași cantitate de energie solară (diferența între CD și C^1D^1), trebuie realizată cu acuratețe, folosind compasul, lucru mai dificil de efectuat direct în timpul orei.

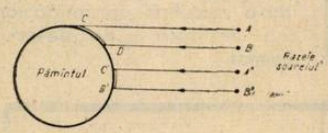


Fig. 1

Sau unele desene – relativ incomplete – realizate în prealabil, pot fi completate în timpul orei. De pildă, profilul unui munte de încrețire, pe care se evidențiază prin hașuri un strat din scoarța Pământului de o anumită vechime, va fi desenat înainte de momentul începerii lecției. În cadrul lecției introductive la tema : „Acțiunea agenților externi asupra scoarței Pământului", pentru a crea o situație-problemă (Cum se explică faptul că în momentul actual, în munți, geologii reconstituie părți ale unor cute altădată complete ?), se va completa prin puncte conturul inițial al stratului care a fost erodat de agenții externi **(vezi fig. 2).**

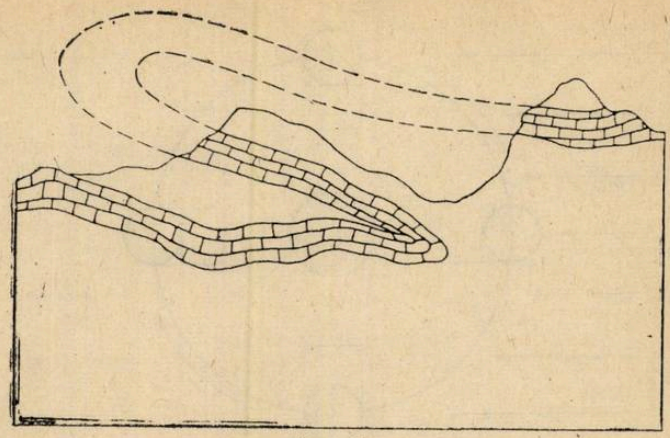


Figura 2

3.

Desenele realizate din timp pe folia de retroproiecție pot deveni funcționale, prin folosirea unor elemente decupate din timp pe folie transparentă, colorată, sau din hîrtie opacă, reprezentînd săgeți, cercuri. Acestea pot ajuta la marcarea rapidă și sugestivă a datelor esențiale sau a sensului de desfășurare a unui proces.

Astfel, la tema „Mișcările de ridicare și coborîre ale scoarței terestre", pe desenul reprezentînd produsele de eroziune a scoarței terestre și procesul de depunere a materialelor sedimentare în mări și oceane **(vezi fig. 3)** se va aplica săgeata ce indică transportul produselor de eroziune, iar apoi săgețile ce sugerează procesul de ridicare și de coborîre a scoarței terestre. Săgețile decupate pot fi folosite și în alte situații – ca, de exemplu, pentru indicarea direcției brizelor de mare și de munte în timpul nopții și în timpul zilei, pentru marcarea elementelor ce alcătuiesc bazinul oceanic (țărm, platformă continentală etc.).

Desene pe care se aplică decupaje pot fi folosite ca suport pentru rezolvarea de probleme și exerciții. Fiind desenate pozițiile Lunii în jurul Pământului și direcția razelor solare, li se cere elevilor să deseneze înfățișarea Lunii în fiecare din momentele respective **(vezi fig. 4).** După rezolvarea problemei de către elevi, decupaje ale înfățișării Lunii în diferitele sale faze, vor fi aplicate pe desenul existent pe retroproiector și vor servi drept

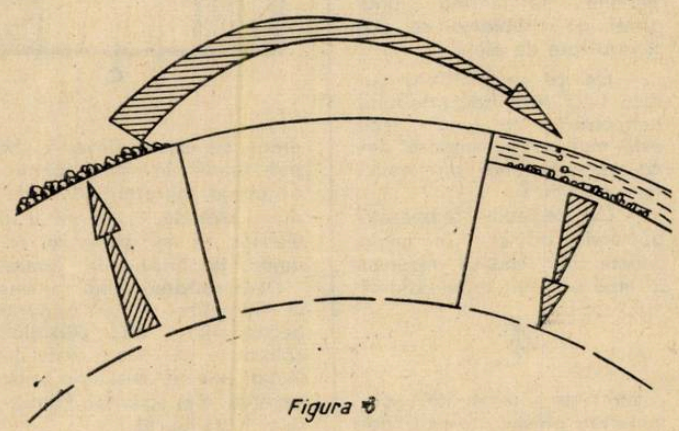


Figura 3

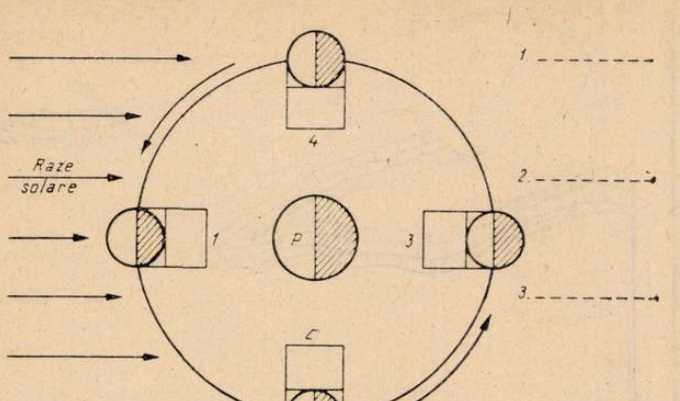


Figura 4

conexiune inversă pentru confirmarea răspunsului corect la problemă.

Un exemplu de folosire eficientă a îmbinării desenului cu decupaje îl constituie demonstrarea zonelor de climă ale Pămîntului. Se vor desena din timp, pe folie de retroproiecție, planiglobul și principalele coordonate geografice. De asemenea, se vor decupa, din material plastic, de diferite culori, contururile zonelor de climă. De exemplu, zona caldă în verde, cele două zone temperate în galben, iar cele două zone reci în bleu deschis. Ele se vor așeza treptat pe conturul planiglobului, pentru a demonstra existența și întinderea zonelor de climă. Contrastul de culoare între decupaje, ca și între decupaje și suprafața planiglobului, permite formularea unor astfel de probleme ce pot fi rezolvate de elevi :

— De ce în emisfera sudică linia care desparte zona temperată de zona rece este mai puțin sinuoasă decît aceeași linie din emisfera nordică ?

— De ce zona temperată pătrunde adînc în unele puncte în spațiul rezervat în mod obișnuit zonei calde ?

4.

Elemente decupate din material plastic colorat pot fi suportul unor exerciții și probleme diferite. Astfel se pot decupa imaginile diferitelor faze ale Lunii — care se vor așeza la întîmplare pe retroproiector.

Elevilor, care au la dispoziție modele analoage decupajelor, li se va cere să așeze imaginile în așa fel încît să marcheze trecerea Lunii prin diferite faze. Așezarea în ordine pe retroproiector a decupajelor va servi drept conexiune inversă. Se pot folosi, în mod identic, decupaje reprezentînd diferite planete, cerîndu-li-se elevilor să le așeze în ordinea depărtării de Soare.

Demonstrarea unui proces în întregime — cu ajutorul decupajelor din plexiglas colorat — se poate face la lecția privind mișcările de încreștire ale scoarței Pămîntului **(vezi fig. 5)**.

Astfel, se vor decupa, din folie colorată și desenată, diferit, blocurile continentale ce mărginesc un geosinclinal (A și B), straturile plastice de pe fundul unui geosinclinal (C), sedimentele ce se depun într-un geosinclinal (D), straturile plastice ale geosinclinalului în momentul mișcărior de încreștire (E), cutele montane formate (F) și săgețile care indică presiunile ce duc la orogeneză. Ele se vor așeza, treptat, pe retroproiector, în ordinea logică a desfășurării procesului.

5.

Un mare avantaj oferit de retroproiector se referă la prezentarea de folii suprapuse, special concepute. Acestea oferă posibilități multiple de prezentare succesivă a părților componente ale aceluiași obiect complex sau a fazelor unui proces în devenire; efecte mari formative le prezintă foliile care modelează realitatea într-o manieră apropiată de cea realizată de desenul animat *.

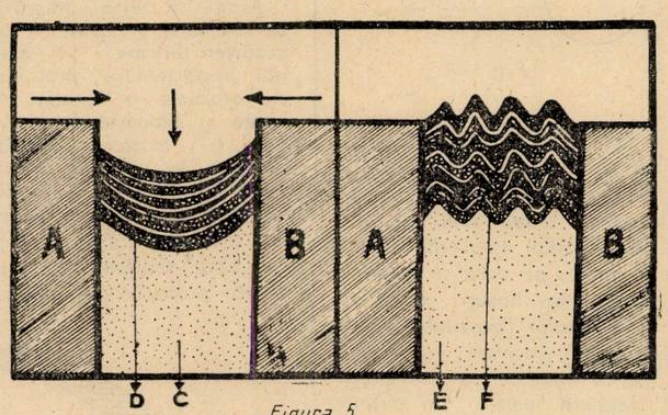


Figura 5

* Senzația de animație se poate obține și prin mișcarea unui decupaj pe o folie desenată. Astfel, pe un peisaj desenat pe folie se deplasează un Soare decupat, marcîndu-se poziția Soarelui în diferite momente ale zilei (răsărit, prînz, apus) în cele patru anotimpuri. Pe caiete, elevii vor marca pozițiile Soarelui, le vor uni și vor observa diferențele între cele patru anotimpuri, în ceea ce privește arcul descris de Soare și înălțimea la care se ridică.

Cele mai simple folii suprapuse sînt cele formate din două clape (o bază și prima folie). La predarea geografiei fizice generale, astfel de folii pot prezenta planiglobul, peste care se suprapune folia pe care sînt marcate zonele vulcanice ale Pămîntului, zonele în care se petrec cutremure frecvente sau zonele în care există munți de încreștire.

În cadrul laboratorului Mijloace moderne de învățămînt, am realizat 11 folii cu mai multe suprapuneri, ce pot fi utilizate în predarea Geografiei fizice generale : 1. Linia de orizont și orizontul ; 2. Mișcarea de revoluție a Pămîntului ; 3. Formarea eclipselor de Soare și de Lună ; 4. Zonele de climă ; 5. Circuitul apei în natură ; 6. Formarea mareelor și intensitatea lor ; 7. Formarea lacurilor fluviale și maritime ; 8. Curenții oceanici ; 9. Fazele erupției unui vulcan ; 10. Formarea unui munte vulcanic ; 11. Formarea munților de încreștire.

Ne-am oprit tocmai asupra acestor teme, care pot forma obiectul unei folii de retroproiecție — în urma confruntării obiectivelor pedagogice ale predării geografiei fizice generale cu posibilitățile oferite de retroproiector în realizarea acestora.

Unele din foliile suprapuse solicită o activitate de desen specializată („Circuitul apei în natură"), altele (cu aceleași valențe formative) se pot realiza cu mijloace mai simple. Vom exemplifica funcțiile foliilor mai ales la acelea care pot fi realizate mai ușor în școală.

5.1. Prin folii suprapuse se pot prezenta relațiile cauză-efect. De exemplu, folia care se referă la eclipsele de Soare și de Lună (vezi fig. 6). Se prezintă treptat poziția Pămîntului și a Soarelui (1), poziția Lunei în cazul eclipsei de Soare (1, 2), conul de umbră în cazul eclipsei totale de Soare (1+2+3+4). După demonstrarea eclipsei de Soare, se ridică foliile 2, 3 și 4 și se prezintă pe folia 5 poziția Lunii în timpul eclipsei de Lună. Folia 6 prezintă conul de umbră în momentul eclipsei totale de Lună.

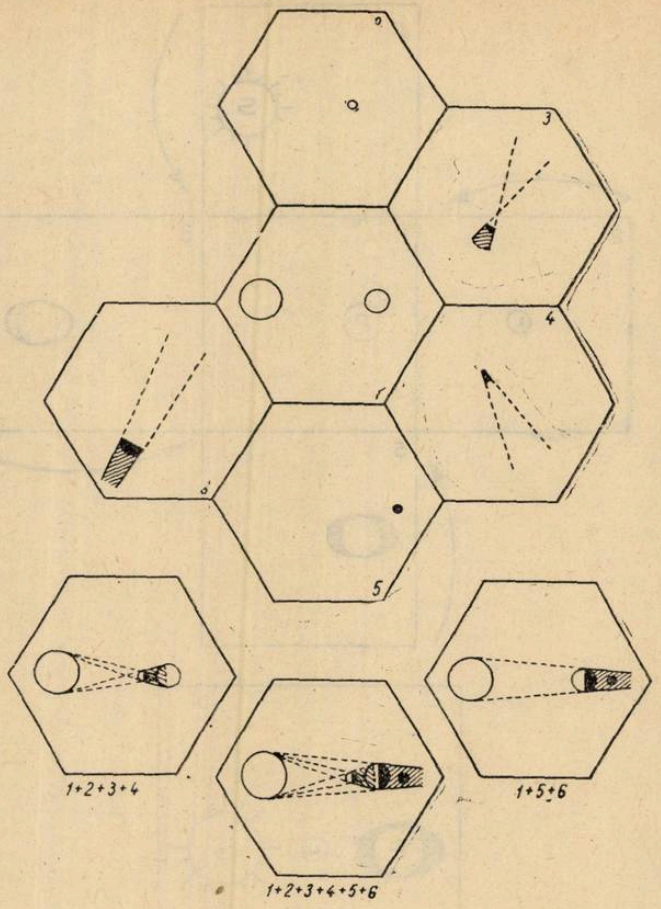


Fig. 6

Folia suprapusă, cu tema „Formarea și intensitatea mareelor", scoate în evidență influența poziției Soarelui, Pămîntului și Lunii asupra fenomenului de maree (vezi fig. 7).

5.2. Foliile suprapuse pot prezenta un proces în devenire. Prin prezentarea succesivă a fazelor procesului respectiv, prin menținerea imaginii unei faze atît cît este necesar din punct de vedere didactic și construirea treptată a ansamblului, folia suprapusă se deosebește de celelalte materiale didactice, statice, existente în procesul de învățămînt. Reprezentativă pentru acest tip de folii este cea referitoare la fazele erupției unui vulcan, la formarea lacurilor fluviale și maritime.

5.3. Prezentarea structurilor se poate realiza, de asemenea, cu succes cu ajutorul foliilor suprapuse. Folia răspunde unui vechi deziderat pedagogic, formulat încă de Comenius — de a orienta cîmpul perceptiv numai asupra elementului supus învățării la un moment dat. În folia „Aparatul vulcanic" (vezi fig. 8) se prezintă întîi straturile Pămîntului cu magmă, pentru ca prin suprapunere să se contureze coșul vulcanului la o erupție primară, apoi să se sugereze formarea unui munte vulcanic și să se contureze craterul și conul vulcanului.

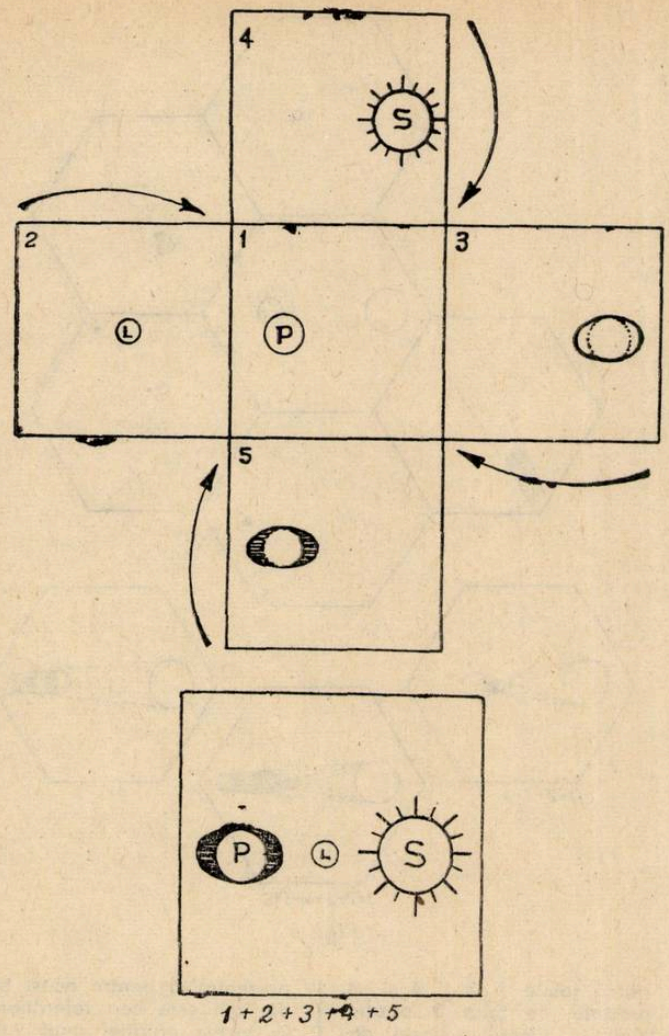


Fig. 7

5.4. Prezentarea de hărți compuse și recompuse cu ajutorul foliilor are de multe ori ascendent față de hărțile murale obișnuite.

Astfel, suprapunerea treptată peste o folie inițială reprezentînd planiglobul a altor trei folii colorate diferit, ce marchează domeniul principalelor zone de climă, permite urmărirea clară a limitelor unei anumite zone de climă, a locurilor de pe glob unde clima este diferită de cea general existentă la latitudinea respectivă, a deosebirilor între clima emisferei nordice și a celei sudice. O folie cu titlul „Curenții oceanici" permite demonstrarea treptată, pe bazine oceanice și pe categorii, a principalilor curenți marini.

5.5. Foliile suprapuse permit compararea a două realități și evidențierea factorului care diferă.

Astfel, folia „Linia de orizont și orizontul" cuprinde o primă suprapunere în care se prezintă, de exemplu, un copil în plin șes, iar în a doua suprapunere se prezintă aspecte din natură cuprinse în orizont, în acel moment.

Primele două folii se proiectează într-o parte a cîmpului retroproiectorului. Pe foliile 3, 4 se prezintă copilul în vîrful unui deal și aspecte din natură cuprinse în orizont, în acel moment. Se compară lărgimea orizontului în cele două momente.

5.6. Foliile pot fi folosite cu succes ca suport pentru prezentarea de exerciții și probleme. Astfel, folia „Formarea și intensitatea mareelor" (vezi fig. 7) poate avea acest rol dacă se suprapun succesiv foliile ce reprezintă Pămîntul, apoi cea pe care apare Luna și cea pe care apare sugerată ridicarea nivelului mării (mareea). După o scurtă observație a imaginii totale, astfel realizate, se proiectează folia ce sugerează creșterea intensității mareelor. Se cere elevilor să indice (verbal și prin desen) factorul și noua situație care face ca mareele să fie mai intense.

5.7. Foliile reprezintă un suport pentru realizarea conexiunilor inverse. În cazul foliei „Formarea și intensitatea mareelor", se proiectează la retroproiector, după rezolvarea problemei de mai sus de către elevi, poziția Soarelui, Lunii și Pămîntului, atunci cînd mareele sînt mai intense.

6.

Retroproiectorul poate servi în predarea multor discipline, pentru realizarea unor experiențe. S-a constatat că experiențele ce se pot realiza în vase transparente și implică efecte de culoare capătă mai multă spectaculozitate și pot fi urmărite cu mai multă atenție de întreaga clasă. În predarea geografiei fizice, o experiență ce poate fi demonstrată cu ajutorul retroproiectorului este cea care explică principiul formării curenților oceanici. Într-un vas de sticlă transparentă, umplut cu apă, se pune rumeguș de lemn colorat, suflîndu-se de-a lungul diametrului vasului prin două țevi, la o mică depărtare una de alta ;

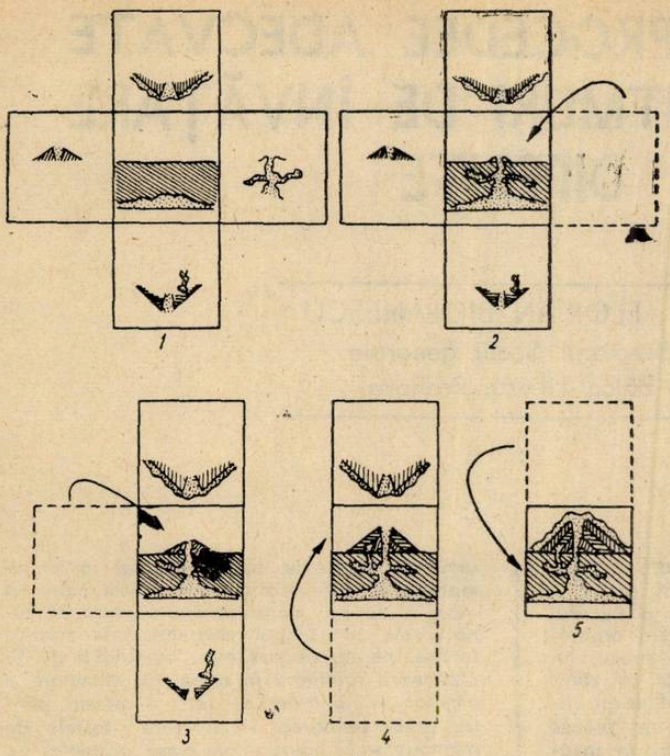


Fig. 8

se va observa că se formează două șuvițe de apă care, izbindu-se de peretele opus, se despart în alte două șuvițe. Cele două țevi închipuie alizeul de nord și alizeul de sud, care dau naștere la curentul ecuatorial de nord și curentul ecuatorial de sud.

Esențial în folosirea materialelor pentru retroproiector este integrarea lor organică în lecție, în așa fel ca orice apel la aceste materiale să coincidă cu conținutul cunoștințelor expuse în momentul respectiv, al sarcinii educative propuse.

În timpul prezentării foliilor, mai ales a celor cu multe suprapuneri, trebuie să se acorde atenție reținerii de către elevi a aspectelor sau fazelor parțiale, cît și a reținerii ansamblului. După prezentarea materialului, valorificarea lui se poate realiza prin probleme de tipul celor menționate în material, prin efectuarea unor desene schematice de către elevi, reprezentînd procesul modelat. De asemenea, în cazul foliilor ce modelează un aspect din natură, se poate reveni cu prezentarea elementului geografic a cărui geneză sau evoluție a constituit obiectul foliei (formarea munților de încrețire, aparatul vulcanic, formarea lacurilor fluviale și maritime etc.).

Retroproiecția, aparatul și materialele didactice ce se realizează pe folii oferă numeroase posibilități didactice de a contribui la creșterea eficienței lecției*. Multe din aceste posibilități sînt încă în curs de conturare, solicitînd imaginația și spiritul creator al cadrelor didactice.

Militînd pentru promovarea retroproiecției în școală nu uităm că aceasta face parte din ansamblul mijloacelor de învățămînt, adică reprezintă un instrument interpus între profesor și elev și că eficiența ei depinde de pregătirea profesională a profesorului, de măiestria lui pedagogică în găsirea celor mai eficiente modalități de integrare în procesul de învățămînt.

---

* Și alte obiecte beneficiază cu succes de retroproiecție, unele funcții ale acesteia avînd o pondere mai mare decît la geografie. În predarea chimiei se pot realiza astfel de experiențe cum sînt:

a) Reacțiile de colorimetrie privind identificarea mediilor acide, bazice și saline cu diferiți indicatori.

b) Reacțiile de spectroscopie în flacără, privind identificarea diverșilor cationi.

c) Reacțiile de electroliză privind procesele de electrod.

d) Procesele de dizolvare a unor substanțe solide, lichide și gazoase colorate.

e) Procesele optice în medii disperse (fenomenul Tyndall). Unele experiențe (*b* și *c*) solicită așezarea platanului retroproiectorului în poziție verticală.

În predarea fizicii se pot folosi machete transparente (motorul termic, diverse angrenaje) și aparate sau porțiuni de aparate transparente (multimetru electronic cu scară transparentă, balanță optică) și se pot realiza experiențe privind fenomenele de capilaritate și difuzia substanțelor și chiar a luminii.

În predarea matematicii se pot folosi diferite corpuri geometrice și aparate matematice transparente (riglă gradată, raportor, compas) de diverse forme, culori, mărimi.

În predarea științelor sociale se folosesc figuri geometrice (benzi, segmente de cerc) decupate din folie sau celofan, colorate diferit, din care se realizează grafice și *diagrame*.

La biologie și tehnologia materialelor se pot proiecta la retroproiector clișee radiologice (schelete, organe, structuri de materiale corecte sau defecte).

În ciclul primar și în predarea limbilor străine se pot folosi decupaje și figurine colorate, transparente sau opace, combinate cu săgeți, aplice.

METODE, PROCEDEE ADECVATE PENTRU RITMURI DE ÎNVĂȚARE DIFERITE

Prof. FLORIAN BIOLĂNESCU
directorul Școlii generale
Băicoi-Lilieşti, Prahova

Diversitatea ritmurilor de învățare – realitate indubitabilă în orice colectiv școlar – determină antrenarea diferențiată a fiecărui elev. „Prin diferențiere ... înțelegem organizarea învățămîntului și chiar a procesului didactic adecvat, în concordanță cu diferențierile care există în mod real **(s.n.) între elevi"** [1]. **Diferențierea fiind un proces determinat de varietatea ritmurilor de învățare, considerăm că se cere, în primul rînd, o cunoaștere temeinică a elevului. Cunoașterea elevului, în general, și a stării de diferențiere în ritmul de învățare, în special, este o sarcină fundamentală a muncii de educație, pentru că, așa cum arăta prof. Ion Gh. Stanciu : „...se cere... o temeinică cunoaștere o psihologiei elevilor cu care se lucrează și stăpînirea – în teorie și practică – a unor metode variate de instruire"** [2].

În acest sens, pot fi utile următoarele „instrumente" de cunoaștere sau de investigație : **fișele de observații psihopedagogice** pe un ciclu școlar. Dirigintele clasei a V-a preia datele culese timp de patru ani de învățător, le aprofundează lărgind aria de observații în ciclul gimnazial, predîndu-le apoi dirigintelui de anul I liceal. Fișele cuprind : date biografice, mediul familial, evoluția docimologică, comportamentul, relații în școală și în afara școlii, atitudini, aptitudini, concluzii ; **fișa evoluției literar-ortografice.** Noi am conceput o astfel de fișă pe doi ani, cu date trimestriale, și cuprinde lucrări de sondaj cu caracter diferențiat – atît cu conținut literar cît și ortografic. Textele specifice date urmăresc greșelile tipice, lacune în exprimare, evoluția vocabularului, chestionare la început de an școlar privind lectura și cunoștințele din timpul vacanței, înscriindu-se în fișe, pentru fiecare elev, modalități de lichidare a rămînerii în urmă, de stimulare a elevilor – indiferent de ritm – măsuri pentru preîntîmpinarea dificultăților ; **testele de memorie** – le folosim pe clase paralele, pe grupe de elevi, sau pe clase diferite la aceeași disciplină, precum și la finele unor lecții de tip diferit, în scopul cunoașterii capacității de efort sau de asimilare a elevilor, a eficacității metodelor și procedeelor folosite de profesor (sau învățător) ; **sondaje** (efectuate de profesor, director, colective de profesori – la inițiativa catedrelor). Astfel de lucrări vizează cunoașterea nivelului de cunoștințe generale, adaptarea la lucrările de laborator, calitatea și volumul cunoștințelor după un anumit capitol. Unele sondaje urmăresc orientarea elevilor în cadrul unor discipline, dîndu-li-se chestionare cu caracter de generalizare și sinteză : „Ce evenimente v-au reținut atenția în mod deosebit în perioada prefeudală ?" (clasa a VI-a, istorie) ; „Ce personaje ați îndrăgit din operele citite ?" (clasa a VII-a – literatură) ; „Ce vă atrage și ce ați vrea să faceți în lecțiile de laborator ? – biologie, fizică, chimie" ; „Ce ați reținut în urma vizitei la Muzeul de istorie a României ?" ș.a.

Aceste „instrumente" devin auxiliare prețioase pentru întreg colectivul didactic, cînd interpretarea datelor devine obiect de dezbateri la nivelul consiliului profesoral sau, cel puțin, al catedrelor de specialitate.

Varietatea metodelor și procedeelor adecvate unor ritmuri de învățare diferite este în strînsă interdependență cu o serie de factori de ordin psihologic, din care reținem : pregătirea profesional-politică a educatorului (modul în care profesorul știe să-și organizeze lecția, să valorifice integral potențialul formativ și informativ al

1 VASILE BUNESCU, Introducere la dezbaterea : **Individualizarea și diferențierea în activitatea didactică**, în „Tribuna școlii", nr. 162, An V (XXVI), 1975, p. 4.

2 **ION GH. STANCIU, Individualizarea procesului de învățămînt în pedagogia contemporană**, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1976.

programei), *diferențierea gradului de participare* a elevilor la anumite obiecte (se știe că ritmurile de învățare sînt, de asemenea, în raport direct – de cele mai multe ori – cu particularitățile distincte ale subiecților : le place sau nu le place un anumit obiect, sînt pasionați sau nu de acel obiect, simt plăcere sau nu pentru efectuarea unor lucrări). Este important să observăm cum reacționează elevul în împrejurări date, cum răspunde de îndeplinirea unor sarcini ; manifestă elevul „goluri" în pregătire din vina profesorului sau a lui ? nu s-a creat cumva o psihoză a inferiorității ? (Sînt elevi slabi care nu vor să recunoască acest lucru, dar sînt și elevi slabi cărora nu li s-au adaptat procedeele cele mai adecvate).

Vom aminti, de asemenea, locul pe care îl are cunoașterea evoluției rezultatelor la învățătură și a cauzelor oscilației notării. În școala unde funcționez, **s-a urmărit evoluția docimologică pe trei ani – lună de lună – și s-a putut observa, ca fapt esențial, existența decalajelor nu numai între elevi cu ritmuri diferite de învățare, dar și între elevi cu ritm rapid și buni la învățătură și elevi cu ritm mai lent, dar conștiincioși și cu situație bună la învățătură.** Aceste discrepanțe se manifestau fie în cadrul aceluiași obiect, fie la obiecte diferite. Concluziile le-am dezbătut în cadrul unui simpozion științific organizat în școală (la care au participat și reprezentanți ai Institutului de cercetări pedagogice și psihologice din București), ideea fundamentală fiind aceea că **elevul trebuie cunoscut temeinic și organizarea procesului de învățămînt să țină seama în orice împrejurare de particularitățile individului.** Oscilația docimologică ne-a condus, de asemenea, la concluzia existenței unor inconsecvențe și la unele cadre didactice.

Fără îndoială că în privința metodelor care să faciliteze progresul școlar al elevilor nu ne vom referi la cele „clasice" ca : metoda conversației sau a demonstrației (de laborator, în special), a căror eficacitate este evidentă în activitatea cu elevii de diferite ritmuri ; în studiul de față vom exemplifica numai cîteva metode și procedee experimentate de noi și care au avut implicații favorabile asupra elevilor. (Exemplele noastre vor evidenția cîteva aspecte care se cuvine a fi subliniate : **a)** Varietatea procedeelor este determinată de diversitatea, dar și de caracteristicile ritmurilor de învățare : ritm rapid, ritm lent, ritm greoi ; ritm rapid la elevul silitor, dar și la elevul pasiv, care poate, dar nu vrea !) ; ritm lent la elevul cu voință, dar cu capacități reduse ; ritm lent, dar și pasivitatea ; diferențierea ritmurilor la anumite discipline datorită unor cauze subiective, diferențiere de ritm la același elev în anumite etape (perioada pubertății, de ex.) ; **b)** Metodele și procedeele nu sînt imuabile, schimbarea lor este în funcție de cel puțin două criterii : 1. Conținutul obiectului ; 2. Structura psihică a subiecților ; **c)** Elevul cu ritm rapid de învățare nu presupune, automat, elev bun la învățătură, și nici invers.

O metodă eficientă, care solicită elevii cu ritmuri diferite de învățare, este **învățarea pe grupe.** Această metodă are specific nu numai faptul că activizează elevii, dar sporește gradul de eficacitate a metodologiei didactice pentru majoritatea elevilor – dacă nu chiar pentru fiecare în parte. „Învățarea pe grupe este una din direcțiile actuale care realizează diferențierea învățării"[3]. Or, diferențierea învățării nu este un scop în sine, ci ține seama tocmai de *realitatea ritmurilor diferite de învățare.* (Grupele se alcătuiesc în funcție de specificul obiectelor de învățămînt, caracteristicile psihofizice ale colectivului și individizilor, scopul imediat (al lecției) și de perspectivă (vizînd organizarea colectivului), precum și în vederea angajării **efective** a fiecărui elev în parte).

În ciclul primar, învățarea pe grupe a fost facilitată de următoarele procedee : **jocul didactic pentru citirea unor termeni** (*compunerea unor termeni cu silabe date* – avînd dificultăți diferite –, scrierea și desenarea a ceea ce înțelege elevul dintr-o lecție, alfabetul propriu – imagini la literele decupate) ; **fișă pentru cunoașterea mulțimilor, balanța aritmetică,** jocuri cu dificultăți diferite (posibilități de aflare a unui număr prin adunare și scădere din mai multe numere date conform ritmului de învățare) ; **învățarea literelor sau a cifrelor prin asocierea sau disocierea** culorilor : se *fac planșe în care se dispun diferite grupe* de silabe ale unor cifre sau cuvinte ; fiecărui cuvînt sau număr (sau unor litere și silabe) îi corespund anumite culori, elevii asociindu-le ; procesul poate avea loc și invers, prin disociere, pentru elevii cu ritm rapid. Astfel de procedee – și altele[4] – pot servi bine activitatea pe grupe la cl. I.

În ciclul gimnazial, învățarea pe grupe devine o metodă principală de transmitere a cunoștințelor sau formare de deprinderi, *dat fiind că* elevii sînt sensibilizați mai puternic de farmecul studiului individual, încearcă să sistematizeze, să analizeze. Cunoașterea elevilor a *căpătat parametri noi* prin concluziile ce s-au desprins din analiza completă a fișelor psiho-pedagogice întocmite în ciclul primar. De asemenea, elevul, indiferent de ritmul de învățare, începe să aibă primele manifestări prin care caută să-și „etaleze" personalitatea, să se declanșeze conștient în cadrul grupului sau macrogrupului.

Un procedeu de bază privind stimularea diferitelor ritmuri de învățare este îmbinarea subiectelor (sau a lucrărilor) la alegere în funcție de grupele existente. (Nu exclu-

---

3 VASILE BUNESCU, art. cit.

4 * * * **Jocuri didactice și exemple distractive,** Editura didactică și pedagogică, București, 1972.

Diferențierea activității cu elevii din ciclul primar în cadrul lecției, volum editat de „Revista de pedagogie" București, 1976.

dem posibilitatea ca o lucrare acordată unei grupe să fie efectuată de o altă grupă — sau elev — nevizați de noi). Cîteva exemplificări : lucrări de laborator pe grupe distincte, subiecte unice de teză cu caracter creator, lucrări de laborator cu teme asemănătoare, subiecte la alegere, efectuarea unor lucrări cu mijloace diferite, acțiuni extraclasă cu caracter științific, diversificarea unor lucrări pe subiecți, deși ele cad în sarcina întregii grupe ș.a. Predarea pe grupe și procedeele aferente au drept mobil situațiile reale, concrete, specifice clasei respective, nivelului general, dar și particularitățile unor elevi, proporția dintre diversele ritmuri de învățare și categoriile de elevi, cu atenționarea cazurilor cu ritm rapid de învățare, dar cu nivel slab la învățătură.

Diversificarea procedeelor de predare — îndeosebi prin mijloacele mass-media — facilitează antrenarea elevilor, indiferent de ritmul de învățare, atractivitatea acestora stimulînd gîndirea, imaginația, personalitatea. Ele pot atrage, imprevizibil, pe unii dintre elevii care au un ritm lent pentru unele discipline. Este foarte interesant un caz întîlnit de noi. La o oră de limba română, elevul P.I. s-a oferit să minuiască diascolul cu diapozitivele despre unele elemente ortografice. Sesizîndu-i îndeminarea (și opțiunea !), profesoara îl solicită pe mai departe, inclusiv la reglarea televizorului sau în prezentarea de diafilme literare. Elevul — inteligent, de altfel, dar nu-i plăcea să citească literatură — a îndrăgit aceste instrumente și și-a alcătuit o colecție proprie de diafilme și diapozitive, a cerut să fie cooptat în formația de teatru a clasei. Repetarea acestor acte de influență educativă a determinat schimbări serioase în psihologia elevului P.I. Cele relatate sînt în strînsă legătură cu modul de cunoaștere a elevului. Nu de puține ori se întîlnesc cazuri cînd elevi pasivi la anumite discipline au demonstrat capacitatea de familiarizare rapidă cu efectuarea unor lucrări practice, cu caracter tehnic. Aceasta a demonstrat că lacunele lor nu erau o problemă de ritm, ci oglindeau o insuficientă adaptare (și îndrumare) la cerințele școlii. Depistarea acestor cazuri este o obligație a educatorului, fie spre a impulsiona preocupările de acest gen, fie spre a le canaliza în direcția creșterii ritmului de învățare sau a interesului pentru domeniul în care a dovedit pasivitate. Secolul revoluției tehnico-științifice își pune, evident, amprenta și asupra elevilor, încă din cea mai fragedă virstă. Cosmos, atom, fuziune, rachetă, radiații, radar, lasser, celulă fotoelectrică, sînt termeni uzuali în limbajul lor. La 11 ani, elevul își realizează singur legături electrice la bicicletă, știe să facă o bobină, încearcă să-și construiască un tranzistor. Și, totuși, unii dintre ei nu reușesc să țină „pasul" la învățătură, chiar la fizică. Cauzele sînt multiple. Nu acesta este scopul studiului nostru. Vom arăta că, în mare măsură, însuși profesorul nu caută să canalizeze aceste înclinații ale elevilor în direcția sarcinilor școlare. Deși sînt mulți ani de atunci, încerc și azi un gust „amar" cînd mi-amintesc de elevul B.C., astăzi electronist într-o mare uzină republicană, care, în clasa a VI-a, a fost lăsat repetent la fizică, deși în acel an participase la faza republicană „Minitehnicus", cu o stație proprie de amplificare. Se înțelege că profesorul nu a știut (sau n-a ținut seama) de înclinațiile elevului, spre a le direcționa în vederea unor rezultate bune la învățătură, la obiectul pe care elevul nu-l asimila... deși, adevărat paradox, îl „avea în sînge". „Interesul sau pasiunea pentru materia pe care o predăm nu există apriori, abia urmează să le formăm" [5].

O altă metodă care stimulează ritmurile diferite de învățare și, totodată, emulează spiritului iscoditor, specific copilăriei și adolescenței, este individualizarea sarcinilor. A devenit o tradiție, în școala noastră, organizarea unor acțiuni cu caracter educativ-științific, care, printre altele, vizează angrenarea individuală a elevilor. Ne vom referi la unele din acestea, cu implicații multiple asupra ritmurilor de învățare :

a) **Eminesciana pionierească** este un complex de acțiuni, distribuite pe elevi, în timp de 4—5 luni, avîndu-se în vedere nivelul de pregătire și înclinațiile elevilor. Astfel li se încredințează întocmirea de studii, referate sau comentarii de texte despre unele opere eminesciene, alcătuirea de albume literare, selectarea (și lecturarea) textelor „implicate" în „eminesciană", prezentarea de momente lirice. Elevii cu „voce" plăcută prezintă melodii pe versuri din marele poet, uneori se pregătesc grupuri vocale care interpretează cunoscutele melodii pe versuri de Mihai Eminescu : „Sara pe deal", „La mijloc de codru", „Somnoroase păsărele", „Pe lîngă plopii fără soț" etc.

b) **Microsesiunea anuală de referate și „comunicări"** a membrilor unor cercuri de elevi. Aceasta angrenează elevi și din afara cercurilor pentru realizarea unor experimente, activități practice, întocmirea de observații în jurnalele grupelor sau echipajelor respective. Cercul „micii biologi" a organizat, timp de un an de zile, lucrări practice ca : observații asupra florei și faunei locale, creșterea unor plante în condiții pedoclimatice diferite, comparații între anumite organe la unele animale, observații asupra evoluției timpului, acestea fiind efectuate, în general, de elevi mai slabi, cei mai buni întocmind „observațiile" și „concluziile" acestor activități, prezentate în microreferate sau planșe confecționate de ei.

c) **Acțiuni simultane interdisciplinare.** Cercurile geoturistic și literar au organizat acțiunea : „Spațiul geografic european și literatura pentru copii". Aceasta a constat

5 ELENA URZICEANU, „Tribuna școlii", An V (XXVI), nr. 162, 1975, p. 4.

din : selecțiuni din operele lui Andersen, Perrault, Grimm, Edmondo de Amicis, Daniel de Foe, Ion Creangă, coroborate cu vizionarea unor diafilme, diapozitive, ilustrate (din colecțiile școlii) care reflectau conținutul unor opere, locuri în care au trăit scriitorii respectivi, „călătorii imaginare" pe hartă, micro-biografii, prezentări de cărți, vizionarea în colectiv (300—400 elevi) a unor filme ca „Amintiri din copilărie" sau spectacolul „Soacra cu trei nurori", „Piele de măgar" etc.

d) **Procese literare** pe diferite teme : „Cine este vinovat de moartea lui Vasile Luică ?" (Pe marginea povestirii „Soarta unui om" de Eugen Barbu) ; „Avea dreptate Baiazid ?" (care se încheie cu un aspru rechizitoriu la adresa celor care au încercat să ne cotropească țara ; a se vedea „Sarisoarea III" de Mihai Eminescu) ; „Cine este vinovat de comportarea lui Goe ?" (pe marginea cunoscutelor schițe „Vizită", Dl. Goe", „Lanțul slăbiciunilor" etc. de I. L. Caragiale). Desigur că astfel de acțiuni angrenează un număr mare de elevi și de grade diferite de pregătire.

Opinăm asupra necesității ca oscilația ritmurilor de învățare la mulți elevi, diferențierile care există în tot atita măsură cît și particularitățile individului (cu atît mai mult în cadrul colectivului), cauzele inconsecvenței unor cadre didactice, dar și ale pasivității unor elevi — să constituie obiect de permanent studiu atît pentru slujitorii de la catedră cît și pentru cercetătorii în domeniul psihologiei adolescentine.

VALORIFICAREA ASISTENȚELOR LA LECȚII DE CĂTRE DIRECTOR, ÎN TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR

Prof. dr. IOAN CÎMPEANU
Liceul nr. 15 Cluj-Napoca

Figura centrală în organizarea, îndrumarea, controlul și valorificarea activității practice a fiecărui cadru didactic, în vederea sporirii eficienței eforturilor întregului colectiv, este directorul școlii. Lui îi revine rolul conducător în procesul de formare a elevilor, de îndrumare a personalului didactic, prin mijlocirea căruia își îndeplinește acest rol. **Calitatea muncii de instruire și educare a elevilor, concentrarea atenției colectivului didactic spre problemele majore și actuale cu care se confruntă învățămîntul nostru depind, în mare măsură, de directorul școlii.** Dacă el acordă cea mai mare parte din timp îndrumării procesului de învățămînt, fără a neglija nici problemele administrative, dacă este ancorat în realitățile zilelor noastre, personalitatea lui se va simți în toată atmosfera și climatul favorabil de muncă al unității pe care o conduce. **Calea nemijlocită prin care controlează și îndrumă procesul de învățămînt o constituie asistențele la lecții și activități.** Obiectivele urmărite prin asistențe sînt multiple : cunoașterea pregătirii politice și de specialitate a cadrelor didactice, pregătirea metodică, corelarea predării cu conținutul altor obiecte din planul de învățămînt, utilizarea materialului didactic, respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor, munca diferențiată cu elevii, dezvoltarea gîndirii lor creatoare, stimularea interesului pentru „nou",

valorificarea în lecții a muncii independente și în afară de clasă, a lecturii particulare, nivelul clasei (valoarea răspunsurilor, participarea la lecția nouă, conținutul temelor pentru acasă, luarea notițelor etc.), aprecierea cunoștințelor, ritmicitatea notării, frecvența elevilor, metode și procedee pentru combaterea rămînerii în urmă la învățătură etc. Măiestria directorului, în munca de control și îndrumare, constă tocmai în valorificarea constatărilor făcute la lecții, în generalizarea rezultatelor bune, a inițiativelor creatoare, care să stimuleze întregul colectiv. Totodată, el este chemat să ia măsuri imediate de îndreptare a neajunsurilor constatate, manifestînd tact dar și intransigență.

Valorificarea asistențelor la lecții vizează, deopotrivă, colectivul de cadre didactice — pe de o parte, cît și cel de elevi, pe de altă parte, chiar dacă — în ultimă instanță — ambele urmăresc același scop.

Ansamblul de acțiuni menit a valorifica asistențele la lecții, acțiuni care vizează personalul didactic, poate fi eșalonat, în mod gradat, de la simple aprecieri pînă la luarea unor decizii care să ducă la îmbunătățirea substanțială a stilului de muncă în colectivul școlar.

Fiindcă materialul de față nu urmărește analiza ansamblului de acțiuni ale colectivului didactic, referitor la valorificarea asistențelor, mă voi opri la un alt factor important, vizat prin asistențe, la factorul elev. În fond, numai o conjugare perfectă a eforturilor celor doi factori poate asigura succesul deplin.

O cunoaștere și tratare diferențiată a elevilor, în toate ocaziile, de către director, se impune cu necesitate, cu atît mai mult cu cît, prin Regulamentul de organizare și funcționare a școlii, directorul este degrevat parțial de obligațiile de predare. El are legături permanente doar cu 2—3 clase la care predă și unde cunoaște amănunțit elevii. Dar, este pus în diferite situații de a acționa, a aprecia, a lua măsuri, a informa. Calea nemijlocită de cunoaștere a elevilor, a unor clase — ca și a cadrelor didactice —, o constituie asistențele la lecții. Numărul sporit de asistențe m-a ajutat nu numai să-mi conturez un stil propriu de muncă (observare, studiu, valorificare, mod de acțiune etc.), dar mi-a oferit și posibilitatea de a stăpîni lucrurile sub aspect educațional.

Asistențele săptămînale la lecții le-am fixat în funcție de obiectivele majore urmărite prin planul general de muncă. Pentru cunoașterea unei clase (a modului de manifestare a elevilor la lecții, a conduitei lor la diferite cadre didactice, a temeiniciei răspunsurior, a importanței pe care o acordă profesorului și obiectului etc.), am asistat, uneori, mai multe zile la rînd, la toate obiectele și cadrele didactice. Mi-am notat elevii care au răspuns la un obiect sau altul, pe cei care au fost activi la toate obiectele, înclinațiile și aptitudinile de care au dat dovadă, modul în care au reacționat la un profesor sau altul, lipsurile ce s-au manifestat în pregătire, punctualitatea, efectuarea temelor pentru acasă, păstrarea avutului obștesc, frecvența, notele obținute în catalog, făcîndu-mi apoi o părere generală asupra nivelului clasei. După aceste constatări, i-am împărțit pe elevi pe grupe de interese și preocupări — în funcție de randamentul dat, fiind în măsură să fac aprecieri asupra fiecărui elev în parte. Observațiile concrete, la lecții și activități, mi-au servit ca suport în organizarea **discuțiilor colective cu clasa,** la sfîrșitul unei etape de studiu. Mi-am spus părerile asupra muncii și rezultatelor constatate, cu exemplificări, arătîndu-le căile de remediere a lipsurilor. Le-am cerut și elevilor părerea. În majoritatea cazurilor, și-au spus-o cu mult curaj. Fiindcă la aceste discuții n-au participat și nu participă alte cadre didactice, elevii au dezvăluit unele aspecte care frînează mersul înainte. M-am apropiat cu multă încredere de ei, încercînd, în același timp, să ridic prestigiul cadrelor didactice. Am constatat că această metodă de lucru cu clasa dă rezultate remarcabile atît în privința recomandărilor făcute de director, cît și a sugestiilor primite din partea elevilor. Cele mai semnificative constatări, care să stea în centrul atenției noastre, le-am comunicat și colectivului didactic, în ședințe comune sau discuții individuale.

În alte situații, am utilizat procedeul **convorbirilor individuale,** cu anumiți elevi. Ele au fost axate fie pe rezultatele neconvingătoare la învățătură sau disciplină, fie pe frecvența neregulată la ore și activități. Am încercat să le cîștig încrederea, fără a le știrbi prestigiul în fața colectivului, stîrnindu-le ambiții. În majoritatea cazurilor, rezultatele nu s-au lăsat prea mult așteptate. Discuțiile individuale n-au fost purtate numai cu elevi care au manifestat minusuri în activitate. Apreciind pregătirea deosebită a unora, talentul dovedit într-un anumit domeniu etc., am încercat să le insuflu și mai mult curaj, arătîndu-le perspectivele de dezvoltare, stimulîndu-le preocupările. Are mare importanță părerea unui om cu experiență educativă, pentru orientarea școlară și profesională a elevilor, dacă se intervine la timp, cu tact și răbdare. Plecînd de la constatările făcute la lecții, discuțiile individuale cu elevii au îmbrățișat o gamă variată de probleme, care au condus la cunoașterea apropiată a acestora, dar și la îndeplinirea mandatului de educator și conducător de unitate.

În discuțiile colective sau individuale, am încercat să privesc tineretul școlar nu numai strict din punctul de vedere al necesităților economice, al cerințelor forței de muncă, ci și din perspectiva dezvoltării plenare a personalității fiecărui elev. Am urmărit și încurajat aptitudinile, interesele și preferințele elevilor spre un domeniu sau altul de activitate, încercînd astfel să îmbin armonios înclinațiile individuale cu trebuințele speciale, înțelegînd că numai această conjugare deplină de interese contribuie la asigurarea progresului social. Din asistențele

la lecții, din cunoașterea elevilor, mi-am dat seama că există mari diferențe între aceștia în privința capacității de însușire a cunoștințelor, a ritmului de învățare. Or, tocmai acționarea în mod diferențiat, pe baza cunoașterii elevilor, înseamnă modernizare sau, mai bine zis, înțelegerea procesului de modernizare. Cu siguranță că **unele insuccese la învățătură, obținute de o parte dintre colegi, se datorează ignorării diversității caracteristicilor individuale ale elevilor, tendinței de nivelare și uniformizare în pregătirea acestora.**

Nu întîmplător, cu toată exigența manifestată față de elevi în respectarea ordinii și disciplinei, tot mai mulți păsesc pragul direcțiunii pentru diferite sfaturi, sau se folosesc de prezența mea în ocazii diverse. Cînd a fost cazul, unor colegi le-am adus la cunoștință anumite situații, pentru a le sensibiliza atenția. Majoritatea și-au adus contribuția la rezolvarea unuia sau unor cazuri mai deosebite, dînd dovadă de mult tact și pricepere. „Tratarea diferențiată înseamnă, în esență, adaptarea învățămîntului la particularitățile individuale psiho-fizice ale copilului, influențarea instructiv-educativă a acestuia în conformitate cu individualitatea sa, înlesnindu-i pregătirea la nivelul posibilităților și intereselor, creîndu-i, în ultimă instanță, o ambianță favorabilă în cel mai înalt grad pentru formarea personalității în ansamblu" [1]. Ne face plăcere să subliniem preocupările unor diriginți, ca cei de la anii IV. A,B,C, III. B, I.A și C, clasele VIII. D și E, VII. D, VI A și V care folosesc a variată gamă de metode, pentru a cîștiga încrederea elevilor, a-și rezolva problemele interne ale clasei, pe baza unei intense preocupări de studiere și tratare diferențiată.

Uneori, se impune organizarea unor **consfătuirii comune :** părinți, elevi, profesorii clasei, așa cum s-a procedat în acest an școlar la cl. VII.B și anul I.C. În asemenea cazuri, cînd situația o cere, directorului, sau directorului adjunct, îi revine sarcina, alături de diriginte, de a conduce și a canaliza discuțiile. Trebuie deosebită atenție în pregătirea ei. Directorul se va sprijini, în discuții, pe părerile competente ale unor cadre didactice, ale unor elevi fruntași și cu prestigiu în clasă, precum și pe ale celui mai apropiat nucleu de părinți, venit să sprijine punctul de vedere al școlii Nu voi insista asupra modului de organizare și desfășurare, dar o astfel de dezbatere comună are foarte bune rezultate cînd este bine gîndită, după cum poate avea efecte contrarii cînd nu s-au luat din timp toate măsurile pregătitoare.

Intervențiile directorului, în cadrul **lectoratelor cu părinții** pe școală, pornesc — în primul rînd — tot de la constatările nemijlocite făcute la lecții și activități. În acest cadru lărgit, **directorul trebuie să popularizeze acțiunile reușite ale unor clase, progresele și rezultatele deosebite ale unor elevi. Propaganda pedagogică, în rindul părinților, să fie adaptată la specificul școlii, la posibilitățile colectivului, evitînd teoretizările lipsite de conținut practic.** Insuccesul școlar al unor elevi nu va fi prezentat într-un astfel de cadru, pentru a nu îndepărta — în viitor — părinții de școală. Acest lucru li se va spune separat, la sfîrșitul expunerii, căutînd împreună cele mai potrivite căi de îndreptare a lucrurilor. Este important ca părinții să-și dea seama că directorul cunoaște totul, sau aproape totul, că școala este încredințată unui pedagog competent și sîrguincios.

Cu ocazia **adunărilor pionierești** de detașament, a adunărilor de unitate, a **ședințelor U.T.C.** pe clasă sau în cadrul plenarelor pe școală, participarea directorului la dezbateri trebuie să fie plină de conținut. Luările de cuvînt să dovedească cunoașterea stărilor de fapte din cadrul detașamentului, al clasei. Asistențele la lecții, creînd largi posibilități de documentare, în diferitele domenii ale muncii educative, îi asigură directorului și posibilitatea de a constata nivelul politico-ideologic al copiilor și tineretului, efectul acțiunilor politice întreprinse în școală. Cu această ocazie va sublinia necesitatea muncii politice, va arăta valoarea documentelor de partid și de stat, importanța aprofundării conținutului lor și a aplicării în viața școlii. Stimularea inițiativelor creatoare a unor detașamente sau organizații U.T.C. de clasă, a unor pionieri sau utecîști, ecoul lor în masa de elevi ai clasei, vor contribui la creșterea prestigiului organizației, la îndeplinirea rolului pe care îl are în școală.

Conform recentelor măsuri privitoare la **conținutul recomandărilor** făcute de factorii de răspundere din școală, pentru absolvenții liceului care doresc să candideze la concursul de admitere în anumite facultăți, asistențele la lecții îi ușurează directorului sarcina. El este în măsură să facă aprecieri sigure, legate de pregătirea profesională, de activitatea obștească, de contribuția pe care și-a adus-o elevul la bunul mers al clasei și școlii. Alături de secretarul organizației de partid, de secretarul organizației U.T.C. pe școală și de dirigintele clasei, directorul contribuie la întocmirea recomandărilor solicitate, încît ele să exprime cît mai fidel realitatea.

În concluzie, **asistențele la lecții constituie principala îndatorire a directorului de școală și calea nemijlocită de cunoaștere și tratare diferențiată a cadrelor didactice și a elevilor. De modul în care știe să le valorifice depinde — în primul rînd — asigurarea succesului școlar.** Omogenizarea colectivului, unitatea de acțiune, stimularea inițiativelor creatoare, afirmarea școlii ca unitate puternică pe linia profesională și cultural-educativă, sînt — în mare măsură — reflectarea concepției celui învestit cu munca de conducere.

---

1 VALENTINA FILIPESCU „Considerații privind tratarea diferențiată a elevilor în școala generală", în „Revista de pedagogie", nr. 1/1976. p. 8.

ÎN SPRIJINUL DESFĂȘURĂRII ACTIVITĂȚILOR ÎN COMPLETAREA ORELOR DE CITIT-SCRIS

Înv. VALENTIN SLABU
Școala generală nr. 143 – București

Primul act instructiv care croiește drum însușirii culturii și experienței umane îl constituie alfabetizarea. De realizarea acestui proces, cu rezonanțe eficiente atît informative, cît și formative, depind în mare măsură succesul școlar de mai tîrziu al elevului, conturarea profilului multilateral al personalității acestuia.

Schimbarea bruscă a tipului de activitate de la perioada preșcolară la cea școlară, mai ales în condițiile în care copilul de 6 ani este mai fragil, atît în ceea ce privește rezistența fizică, cît și adaptarea intelectuală ar produce perturbări greu recuperabile. Iată de ce elementul de joc va fi prezent pe tot parcursul predării abecedarului, mai ales în activitățile în completarea lecției. Cum aceste jocuri didactice ocupă o bună parte din activitatea zilnică a clasei I este imperios necesar ca învățătorul care predă la această clasă să le pregătească din timp, să aibă o planificare judicioasă a lor, astfel încît să fie înlăturată practica găsirii „de moment" a unor jocuri.

Desigur, la începutul clasei I, activitățile care se desfășoară în completarea orelor de citit-scris pot fi mult diversificate, avîndu-se în vedere gradul mic de concentrare a atenției elevilor. Astfel sînt folosite cu foarte bune rezultate activitățile fizice, muzicale, de desen, povestiri, memorizări, dezlegări de ghicitori, modelaj etc.

Pe măsură însă ce elevii se integrează în regimul școlar zilnic, sporește și gradul de concentrare a atenției lor. De acum, învățătorul poate organiza activități în completarea lecției care să fie – din ce în ce mai mult – legate de subiectul lecției respective, astfel încît activitatea desfășurată să ușureze și mai mult realizarea scopului propus al lecției.

Pentru aceasta am confecționat un caiet cuprinzînd „Jocuri didactice pentru activitățile în completare la citit-scris". Aceste jocuri sînt culese din lucrarea „Știm să citim" de M.I. Georgescu-Boștină, din abecedar sau din alte lucrări și eșalonate în concordanță cu ordinea și etapele învățării literelor de către elevi, caietul dispunînd de suficient spațiu liber pentru jocuri ce pot fi create de fiecare învățător.

„Jocurile didactice pentru activitățile în completare la citit-scris" sînt cuprinse într-un caiet de desen (din modelul obișnuit) a cărui pagină am împărțit-o pe jumătate, obținînd astfel două părți egale, una destinată pentru ora de citire, iar alta pentru scriere.

Pe partea stîngă am lipit – ca titlu – litera mare și mică (de tipar), decupată, o imagine care reprezintă un obiect sau ființă (familiare copiilor) a căror denumiri încep cu litera corespunzătoare titlului și cîte un text format din 2–6 propoziții în care litera respectivă să se găsească de mai multe ori. Această primă parte a paginii se folosește pentru ora de citire și, de la un caz la altul, cuprinde diferite jocuri (lotouri, cuvinte din care lipsesc silabe, întrebări și răspunsuri, desene).

Jumătatea dreaptă a paginii este liniată corespunzător caietului de clasa I și are ca titlu respectiva literă (mare și mică) de mînă. Ea poate fi utilizată atît la orele de

citire (transcrieri ale unor litere, silabe, cuvinte sau propoziții din partea stîngă), cît și la orele de scriere pentru dictări, copieri, transcrieri etc.

Am tipărit acest caiet cu jocuri – cîte unul pentru fiecare elev – cu mijloace locale (xerox). El cuprinde 36 file, cîte una pentru fiecare literă sau grup de litere.

De felul cum poate fi utilizat, voi exemplifica în continuare, folosindu-mă de paginile numerotate 11–12, 15–16, 17–18, 25–26 și 69–70 pe care le consider cele mai reprezentative (vezi modelele). Avînd fiecare elev caietul său, aceștia vor lucra în mod individual, dar ținînd seama de ritmul diferit de lucru sarcinile pot fi trasate în mod diferențiat.

Pagina numerotată 11–12 o putem folosi la predarea literei „e", unde, în completarea lecției, atît la ora de citire, cît și la ora de scriere pot fi date spre rezolvare sarcini în mod frontal sau diferențiat-corespunzător grupelor de nivel ale clasei. Astfel, în dreptunghiul de sub ilustrație, elevii cu un ritm mai lent de lucru vor așeza numai litera inițială a denumirii obiectului ilustrat, alții, cu un ritm mai rapid de lucru, vor trasa atîtea linii orizontale cîte silabe are cuvîntul sau chiar vor forma cu ajutorul literelor decupate acele silabe ale căror litere au fost învățate.

De asemenea, elevii vor recunoaște – prin încercuire – literele „e" și „E", organizîndu-se chiar întreceri între elevi, în scopul de a antrena întreaga clasă în accelerarea ritmului de recunoaștere a literelor. Pentru elevii care încă mai întîmpină greutăți în recunoașterea celorlalte litere învățate se pot face exerciții de recunoaștere (în mod individual) din textul prezent aici sau în alte pagini.

Acelor elevi care au terminat mai repede, le putem da o temă de desen (folosind creioanele colorate), care poate fi făcută pe aceeași pagină în spațiul liber sau de colorare a ilustrației.

La lecția de recapitulare a primelor 6 litere, pot fi folosite „lotourile de cuvinte" aflate în finalul paginii. Și aici elevii pot primi sarcini diferențiate, acoperind cu jetoane un număr mai mare sau mai mic de cuvinte. La ora de scriere, aceste cuvinte pot fi transcrise alăturat pe liniatură. Tot pe această pagină se pot face scurte dictări de litere, silabe, cuvinte sau propoziții.

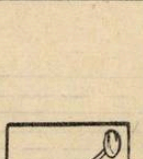
De asemenea, în scopul tratării diferențiate a elevilor, se pot face dictări cu elevii foarte buni, transcrieri cu elevii mediocri și copieri cu cei rămași în urmă.

Tot pe liniatură se pot face exersări ale unor semne grafice sau litere pe care unii elevi nu le scriu corect, ca urmare a unor deprinderi greșite formate în clasă sau în familie.

În paginile următoare, caietul cuprinde alte jocuri didactice, avîndu-se de fiecare dată în vedere literele pe care elevii le-au învățat. Astfel, în pagina numerotată 15–16 se găsește lotul cu silabe care, după completarea silabelor cu ajutorul jetoanelor (alfabetului decupat), jocul poate fi complicat cu transcrierea unor cuvinte. La pagina 17–18 se află un loto pentru primele 9 litere învățate. Elevii trebuie să recunoască litera,

11

E e



Horia este băiatul lui nenea George

În horă oamenii cîntau așa:
Alunelul, Alunelul,
Hai la joc!
Să ne joace, să ne joace
Cu noroc!

Ina	nara	nani	Ene	Nina
mere	mama	nene	Mimi	mare
Ana	Riri	Nana	rama	Mara

12

e E

15

C c

Marioara, Mircea și Traian au
făcut din scaune un tren. Ei se
urcă în vagoane.
Mecanic este Gigel
Trenul pornește U-u-u!

ma –	me –	– re	u –
Na –	– na	Ni –	–ni–

16

c C

18

O o

Da. Călin are un avion cu
motor.

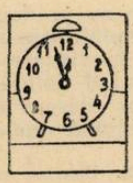
Nu. Rica nu are o lalea
Ea are un mac. Marcela are o
lalea.

e	r	a	R	M	U
i	M	l	n	o	C
U	N	C	E	A	O

o O

25

Ce



Pe Mioara era să o calce un camion.

Duminica, Horia mă ducea la horă. Acolo, veneau oameni din multe sate. Ei cîntau și jucau

ce –

– ce

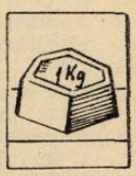
ce ce

26

ce Ce

69

K k



Cumpărăm un kilogram de orez, două kilograme de zahăr și două kilograme de carne. Luăm și un kilogram de brînză.

1 – Ce a văzut Lenuța în pădure?

2 – Cînd este ziua femeii?

3 – Fiecare om are o meserie?

– – gram

– lome –

10

k K

– Da. Fiecare om are o meserie. Și eu îmi voi alege o meserie, cînd voi fi mare. Eu vreau să mă fac tipograf.

– Ziua femeii este la 8 Martie. Eu am pregătit pentru mama mea un mic dar, un semn de carte.

– În pădure Lenuța a văzut veverițe. Ele aveau blănița roșcată și coada stufoasă. O veveriță rontăia alune. Ce mici și jucăușe sînt veverițele!

să o citească și să găsească în alfabetar o altă literă identică cu care să o acopere pe cea din loto.

La pagina 25–26 elevii pot fi antrenați în concursul de a găsi cît mai multe cuvinte formate din două silabe în care grupul de litere „ce" să constituie prima sau a doua silabă a cuvîntului.

Începînd cu pagina 53–54 avem la dispoziție jocul „Întrebări și răspunsuri" prin care putem verifica conștientizarea procesului de citire și prin depistarea lipsurilor se va interveni la timp pentru lichidarea lor. Modul de utilizare a jocului e simplu : un elev va citi prima întrebare, iar altul va trebui să găsească răspunsul, care nu se mai află în ordinea întrebării. Acest joc poate fi folosit de la pagina 53–54 pînă la pagina 61–62 pentru primele 18 litere din abecedar, iar de la pagina 63–64 la pagina 71–72, după ce s-au însușit 25 de litere. Caietul, succint prezentat, are avantajul de a ne oferi minimum de jocuri didactice, pe care le putem organiza în completarea orelor de citit-scris sau ori de cîte ori socotim că este necesar. El se poate afla permanent pe banca elevului la orele de limba română, reprezentînd de fapt o încercare de a înlocui o parte din materialele necesare acestor ore. Nu este de neglijat nici ușurința cu care el este manevrat și nici economia de timp care se realizează.

Căi de îmbunătățire a predării cunoștințelor despre natură la clasa I

Prof. CONSTANȚA TEODORESCU
Școala generală nr. 143 – București

Sarcinile trasate școlii de lucrările Congresului al XI-lea al P.C.R. și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste privind educarea prin muncă și pentru muncă a tineretului, atragerea acestuia în marele șuvoi al activității productive, desfășurate cu un înalt grad de responsabilitate, impun abordarea unei atitudini noi și în predarea cu mai bune rezultate a cunoștințelor despre natură la clasele I-IV.

În rîndurile următoare ne propunem — în urma experienței acumulate prin aplicarea programelor școlare în vigoare — să dăm unele sugestii privind îmbunătățirea predării cunoștințelor despre natură la clasa I, unde se întîmpină unele greutăți.

La clasa I cunoștințele despre natură se predau în cadrul orelor de limba română, cîte o oră săptămînal, la obiectul intitulat „Cunoașterea mediului înconjurător". Considerăm conținutul programei bun, îndeosebi prin faptul că mediului înconjurător i se atribuie conținutul complex, modern, mediul înconjurător fiind alcătuit nu numai din mediul natural al omului (aer, apă, plante, animale), ci și din mediul artificial pe care omul și l-a făurit și îl dezvoltă continuu (clădiri, căi de comunicație, mijloace de transport, electricitatea ș.a.). Abordarea noțiunii în stil modern presupune și din partea învățătorului o viziune nouă, științifică asupra conținutului noțiunii „mediul înconjurător", asupra priceperilor și deprinderilor pe care să le formeze la elevul de clasa I, astfel ca el să aibă vizavi de mediul care-l înconjură atitudinea cea mai corectă : menținerea, ocrotirea, completarea și îmbogățirea cu elemente noi a acestuia.

Programa prevede pentru studiere cîteva teme, ordonate pe principiul de la apropiat la depărtat (școala, familia, satul-orașul), **indică** metoda de bază : observația, **sugerează** unele elemente de educație (ca de ex. cele referitoare la respectarea normelor sanitare), **oferă cîmp larg de acțiune** — privind activitatea concretă la clasă — fiecărui învățător. Ne referim la îmbinarea metodelor și procedeelor de predare, la dezvoltarea unor interese, a unor sentimente și aspirații specifice trăsăturilor etico-morale ale cetățeanului societății comuniste. Pentru fiecare temă, învățătorul va reflecta la includerea acelui material care să trezească în elevi dragostea și respectul pentru oamenii muncii, pentru patria socialistă, pentru P.C.R. sub îndrumarea căruia se construiește — în perfectă armonie — mediul nostru înconjurător. Această cerință poate îmbogăți oricare temă fie ea „Clasa", „Drumul de acasă la școală" sau „Corpul nostru".

Pentru cunoașterea anotimpurilor, programa indică acumularea unor cunoștințe în mod ocazional și apoi prelucrarea lor în cadrul unei ore pe trimestru. Cum luna iunie deschide anotimpul vara, și permite învățătorului reliefarea unor observații cu privire la vară, considerăm că se pot completa prevederile programei și cu cunoștințe despre acest ano-

timp, contribuind astfel la conturarea corectă a noțiunilor **an** și **anotimp.**

În aplicarea programei învățătorul este obligat să nu uite că un număr foarte mare de elevi au frecventat grădinița și că au un bagaj de cunoștințe care trebuie valorificat la fiecare oră. Cunoscînd nivelul la care se ridică acesta, învățătorul va putea stabili și locul lui în lecție, precum și modul de valorificare a cunoștințelor, astfel încît fiecare lecție despre mediul înconjurător să constituie continuarea unei activități începută în învățămîntul preșcolar.

În sfîrșit, cum aceste ore fac parte din obiectul limba română ele trebuie să aducă un plus important la dezvoltarea vorbirii elevilor. Pentru a îndeplini în bune condiții această cerință, învățătorul este obligat să stabilească ce cuvinte noi vor învăța elevii, în ce context vor fi prezentate pentru a fi mai ușor de înțeles și reținut, ce exerciții vor efectua etc.

Toate aceste preocupări prind contur precis în timpul pregătirii învățătorului pentru lecție, și devin realitate în timpul orei de curs, lecția rămînînd și la cei mici forma de bază a procesului instructiv-educativ. Creație a fiecărui învățător, lecția privind cunoașterea mediului înconjurător se desfășoară în sensul sporirii eficienței predării cunoștințelor de științe naturale la elevii mici.

Sporirea eficienței predării se bazează pe respectarea anumitor repere ale modernizării procesului instructiv-educativ. Ne vom opri asupra cîtorva dintre acestea, arătînd și unele modalități de aplicare a lor în lecții.

a.

Programa prevede predarea unor capitole, grup de lecții (subcapitole), lecții. Pentru fiecare, învățătorul trebuie să stabilească obiectivele instructiv-educative ce urmează a fi îndeplinite. Odată stabilite ele vor servi pentru fixarea conținutului minim în jurul căruia va gravita întreaga lecție. În stabilirea conținutului minim, învățătorul ține seama și de specificul clasei pe care o conduce. De aceea, conținutul minim al fiecărei lecții va cuprinde o încărcătură ușor deosebită de prevederile programei, putînd fi mai mare sau mai restrîns.

Astfel, lecția „Drumul de acasă pînă la școală" va cuprinde în primul rînd elementele pe care copilul le întîlnește în drumul său și le folosește zilnic (poteca, uliță, drum, stradă, șosea, autobuz, tramvai, car cu boi ș.a.) și numai în al doilea rînd pe cele care nu intră direct în experiența lui personală.

b.

După stabilirea conținutului precis al lecției, învățătorul trece la alegerea acelor metode și procedee care să sprijine „învățarea activă" și să faciliteze individualizarea învățării. Programa indică folosirea pe scară largă a **observării.** Învățătorul se va gîndi la organizarea acesteia, la canalizarea ei spre elemente esențiale, la exersarea unei vorbiri corecte ca mijloc de exprimare a celor observate.

Alături de observare, învățătorul poate folosi cu bune rezultate și **conversația,** îndeosebi pentru actualizarea unor cunoștințe anterioare și încadrarea lor armonioasă în lecția respectivă.

Pentru clasa I **exercițiul** este deosebit de important. Cele mai multe teme presupun formarea unor deprinderi corecte de comportament civilizat, de igienă individuală și colectivă. Considerăm că în aceste cazuri, **exercițiul** repetat cu migală, sistematic și perseverent, va sprijini formarea multor deprinderi corecte, înainte chiar ca conținutul lor teoretic să fie însușit. Ne referim la poziția corectă în bancă, folosirea bunurilor din clasă, suflatul nasului ș.a.

c.

Stabilirea acelui sistem de întrebări care să vizeze participarea activă la lecție a întregii clase, exersarea unei gîndiri mobile, evitarea plictisului ridică nivelul predării. Învățătorul care întreabă mereu „Ce vedem?" și „Ce mai vedem?" și „Ce vedem pe peretele X?", greșește.

d.

Găsirea unor modalități prin care, în cadrul lecției, elevul să-și însușească anumite conoștințe prin muncă independentă și îmbinarea acestei activități cu activitatea colectivă asigură lecției un caracter formativ valoros.

Exemplu: Cînd se urmărește cunoașterea regulilor de circulație, undeva, în incinta școlii, elevii vor putea fi pe rînd pietoni și milițieni care vor circula și, respectiv, vor conduce circulația conform legii. După exercițiul efectuat de 3-4 elevi, se vor purta discuții cu toată clasa pentru a se aprecia cine a executat corect o anumită sarcină, cine nu, și de ce.

Predarea modernă presupune și organizarea anumitor activități extrașcolare, prin care procesul de învățare să fie îmbunătățit cu alte forme de activitate decît cele ce se pot desfășura în clasă. Recomandăm astfel de activități îndeosebi pentru acumularea acelor cunoștințe care se referă la caracteristicile anotimpurilor, pentru ca în lecția propriu-zisă (una pe trimestru) elevii să posede un material suficient pentru discuții. Ne referim la organizarea unor excursii și vizite, a unor activități simple cu caracter patriotic. În timpul acestor activități, elevii își vor completa cunoștințele, vor exersa anumite priceperi formate la lecții, vor învăța să iubească munca și natura patriei.

Consecință firească a dinamismului în care se dezvoltă civilizația și progresul, în contextul revoluției științifice și tehnice, renovarea instituției școlare prin prisma calității pe care trebuie s-o aibă învățămîntul, azi, și posibilitatea adaptării la viața de mîine, preocupă tot mai intens specialiștii, evantaiul soluțiilor, sugestiilor, propunerilor fiind de o mare varietate și diversitate.

Care trebuie să fie „echipamentul" mintal al tineretului, zestrea de cunoștințe, bagajul informațional, abilitățile pe care trebuie să le formeze școala, azi, pentru a se putea integra tot mai bine în viața socială, la activitatea de construcție a societății socialiste ?, iată una din întrebările care străbat, ca un laitmotiv întreaga gamă a preocupărilor pe linia perfecționării și modernizării învățămîntului, a integrării acestuia cu cercetarea și producția.

Răspunsurile pot fi date, desigur, din mai multe unghiuri de vedere.

Ne vom opri, în cadrul acestei dezbateri, la care invităm să-și spună opinia toți factorii de răspundere : inspectori, directori, cercetători, cadre didactice etc., numai la unul din conceptele de bază cu care operează învățămîntul și anume cel de cultură generală, încercînd să-i surprindem conținutul, prin prisma țelului final al politicii partidului nostru, în domeniul învățămîntului : formarea unui profil nou, complex și multilateral, al omului orînduirii socialiste

CULTURA GENERALĂ ÎN FAȚA PREZENTULUI ȘI VIITORULUI

Prof. dr. doc. Ștefan BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei R. S. România

Explozia științifică, revoluția tehnică și dinamismul societății contemporane au determinat schimbări și progrese însemnate în toate științele, inclusiv în pedagogie. În această ordine de idei, ne propunem să examinăm conceptul de cultură generală și evoluția lui din ultimii ani.

Multă vreme cultura generală a însemnat cultura pentru toți oamenii, cultura omului ca om, în opoziție cu cultura profesională care reprezenta cultura necesară omului pentru formarea lui ca profesionist. Cultura generală se realiza prin științele umaniste care vorbeau omului despre om și societatea lui, urmărindu-se prin ele umanizarea lui, formarea rațiunii, a sentimentelor superioare sau a acțiunii și formarea voinței, la această lucrare participînd științele filologice și literare, logica și psihologia, istoria și geografia.

În urma cuceririlor revoluționare ale științei și tehnicii care au dus la impulsionarea dezvoltării ritmului industriei și agriculturii mecanizate și a sistemului de informare, comunicare și circulație au intervenit necesități noi culturale, reclamate de toți oamenii : nevoia de cunoștințe economice, matematice și tehnico-științifice, de deprinderi practice cît mai temeinice. Or, acest fapt a condus la lărgirea sferei conceptului de cultură generală și inclusiv la necesitatea unei astfel de culturi generale însușite de toți viitorii cetățeni ai patriei noastre.

Astfel stînd lucrurile, pe bună dreptate tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, a ridicat această problemă în fața slujitorilor școlii și a oamenilor de știință pentru re-

considerarea și precizarea conceptelor cu care operăm în învățămînt și în știința pedagogică.

Aprecierea făcută de secretarul general al partidului are o adîncă motivare: **manifestarea plenară a personalității nu este posibilă fără capacitatea de a produce bunuri, care implică științele economice, tehnice, inclusiv științele matematice. Numai ținînd pasul cu progresul social și dezvoltarea impetuoasă a științelor și tehnicii putem face într-adevăr din cultura generală un mijloc cu mari valențe educative, pentru formarea omului de tip nou,** promotor al umanismului revoluționar.

Nu putem apoi să trecem cu vederea și o altă trăsătură valoroasă a noii concepții despre cultura generală, aceea că prin includerea valorilor științelor economice, matematice și a celor tehnice cu o aplicabilitate nemijlocită în viața socială și personală, se aduce o contribuție la buna pregătire a tînărului sub raport profesional. Totodată, prin studiile filozofice și economice tinerii obțin o mai bună pregătire politică. În plus, studiul științelor economice, matematice, tehnice și despre natură are și o altă mare calitate: aceea de a pune tinerii în contact direct cu realitatea, cu natura, cu producția, cu viața socială, toate acestea putînd contribui, într-adevăr, într-o măsură apreciabilă la formarea spiritului realist, critic, de ordine și disciplină în muncă. Societatea de astăzi și de mîine nu se poate concepe fără oameni temeinic pregătiți, în primul rînd, pentru profesii nemijlocit productive în toate ramurile economiei naționale, ale industriei, agriculturii îndeosebi, disciplinați, realiști și animați de spirit inovator.

Mai există și azi unii oameni care mai pot crede că muncitorii n-ar avea nevoie de cultură generală, după cum mai pot fi și alții, puțini la număr, care nu vor să evalueze la justa ei valoare educativă cultura economică și tehnică. De aici decurge datoria de a difuza și fundamenta noua și valoroasa concepție despre cultura generală, promovată de Partidul Comunist Român și personal de tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Observațiile unor mari pedagogi au scos în evidență că eficiența culturii generale e mai mare la tinerii cu pregătire științifică, capabili să reflecteze mai adînc, de unde concluzia că profesorilor le revine datoria însemnată de a valorifica acest adevăr, cerînd elevilor, respectiv studenților, să-și completeze și adîncească cultura lor generală în forma ei nouă, dezvoltînd-o mai departe.

Nu putem să nu reamintim un mare adevăr pedagogic, acela că cultura generală se prezintă sub două aspecte: ca o cultură obiectivă, reprezentînd suma științelor umaniste, economice, matematice și tehnice, și ca o cultură subiectivă, implicînd cultivarea gîndirii și a rațiunii, a sentimentelor, a voinței și a caracterului. Numai cînd aceste scopuri sînt atinse se poate afirma că ne găsim în fața unei culturi generale eficiente. Cînd una din ele lipsește, atunci ea rămîne o cultură incompletă, o semicultură.

Cu cît, însă, o societate este mai evoluată și mai democratică, cu atît ea are nevoie de oameni cu o bogată cultură generală, în accepție contemporană, în acord cu nevoile sociale și umane, întrucît aceasta deschide un orizont mai larg și ajută la formarea culturii profesionale.

În lumina noii teorii a culturii generale, se impune însă, numaidecît, elaborarea unei noi tabele de valori pe care cadrele didactice să le sădească în conștiința elevilor. Iată o operă importantă care trebuie făcută fără nici o amînare!

CONCEPTUL DE CULTURĂ GENERALĂ ÎN CONDIȚIILE ACTUALE ALE DEZVOLTĂRII ȘTIINȚEI ȘI CULTURII

Acad. ȘTEFAN MILCU

Într-o accepțiune cuprinzătoare cultura generală se referă la tot ce se situează în afara culturii de specialitate. Dar așa cum știm există o perioadă în existența noastră cînd prin școlarizare se realizează o formă de cultură generală ce ar putea fi numită școlară. Ținînd seama de faptul

că în fața exigențelor vieții sociale s-a organizat învățămîntul profesional, liceele industriale și alte forme, după terminarea a 8—10 ani de școală generală, iar pe de altă parte de introducerea practicii în producție, **în această etapă, ne putem întreba dacă conceptul de cultură generală, în vechiul sens intelectual, nu trebuie reconsiderat.**

Aceasta nu înseamnă că dobîndirea unei culturi literare, filozofice sau de alt ordin umanist în învățămîntul școlar sau în afara lui nu rămîne valabilă. **În recenta consfătuire cu cadrele didactice din domeniul științelor sociale și învățămîntul politic din octombrie 1976, secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, a exprimat necesitatea reconsiderării culturii generale în formația școlară, printr-un învățămînt capabil să pregătească multilateral tineretul pentru o activitate creatoare în viața socială, „să-l ajute să fie în stare să se încadreze în activitatea de construcție socialistă, de dezvoltare a patriei, a societății noastre socialiste".**

Evident că în acest fel se presupune că o formație școlară multilaterală oferă în același timp și o cultură generală. Acest obiectiv poate fi atins dacă în organizarea învățămîntului se realizează o judicioasă selectare a planurilor și programelor și un raport armonios între multiplele exigențe ale culturii generale școlare.

Din acest punct de vedere, se impune, în primul rînd, selectarea priorităților din materialul considerabil ce-l oferă știința, cultura și tehnica. Datorită procesului lor exploziv de dezvoltare, se creează o dublă criză a timpului de predare și a cantității de informații posibil de asimilat. Aceasta este, după opinia noastră, o problemă esențială care a generat și generează numeroase discuții în organizarea învățămîntului modern de toate nivelurile, de la cel liceal la cel universitar. A face abstracție, pentru diverse motive, de cuceririle științei moderne, sub motivarea supraîncărcării programelor, nu este posibil. **Eliminarea datelor infirmate de progresul științelor, selectarea „noului" în ce este esențial de transmis, renunțarea la excesul de „istorism" în predare ușurează transmiterea de noi informații ce vor fi valorificate în perioadele de formație ulterioare sau direct în viața socială.**

Cultura generală școlară oferă ocazia unică tinerilor de a face cunoștință cu întreg orizontul cunoștințelor, a-și descoperi în laboratoarele de fizică, chimie și biologie înclinații și aptitudini. Învățămîntul practic-instructiv în laboratoare contribuie la formarea personalității și la însușirea unei culturi care, deși limitată la anumite domenii, trebuie să se încadreze în cultura teoretică și de bibliotecă. **Informațiile dobîndite prin practica de laborator ne conferă o variantă de cultură generală, care este deosebit de utilă viitorului om de știință sau inginer.**

Și mai puțin acceptat în conceptul de cultură generală tradițională este învățămîntul practic în producție. Recent dezvoltat și extins în toate treptele de școlarizare, el oferă noi și nebănuite posibilități în descoperirea talentelor, intereselor și aptitudinilor pentru o anumită formă de activitate productivă. **La nivelul atelierului, elevul sau studentul integrează cunoștințele teoretice cu cele experimentale de laborator, cu gestul organizat** care finalizează un produs al culturii materiale.

Rolul învățămîntului în producție, în formarea multilaterală și în desăvîrșirea personalității nu necesită o argumentare pentru toți acei care îl realizează sau îl conduc. Contribuția acestui învățămînt în producție la dobîndirea unui orizont larg social și depășirea barierelor de valoare între munca manuală și cea intelectuală, vor crea generațiilor formate în acest fel o nouă viziune a noțiunii de personalitate și cultură.

Dacă fixăm culturii generale, oricare ar fi variantele ei, ca obiectiv suprem formarea unui om superior și corect informat despre natură și societate, eficient în viața socială și integrat în procesul de construcție a societății socialiste, atunci am realizat forma de cultură corespunzătoare condițiilor actuale ale dezvoltării științei și culturii în societatea contemporană.

Este evident că în acest fel de a pune problema se pot diferenția forme ale culturii generale care în epoca noastră nu poate fi redusă numai la vechiul ei conținut intelectualist, de erudiție și de cît mai largă cuprindere de cunoștințe. Este semnificativ să constatăm în sprijinul acestui punct de vedere personalitatea lui Leonardo da Vinci, a cărui extraordinară cultură generală s-a contopit, mai exact, s-a exprimat în creații tehnice, în mînuirea daltei și ciocanului, în făurirea operei sale unice.

Trebuie, totuși, să revenim pentru a evita o confuzie regretabilă în conceptul integralist de cultură generală. Este vorba de practicismul îngust, de rutina aceluia ce cunoaște mai multe meserii. Putem spune în acest caz că are o pregătire polivalentă, dar nu o cultură generală, atîta timp cît practica lui profesională nu este însoțită de o cunoaștere care face inteligibilă gestica profesională și nu o integrează în celelalte dimensiuni ale vieții sociale.

Un domeniu al culturii generale poate ajuta la rezolvarea acestei situații critice prin pregătirea socială, ideologică și politică. Dar pentru a le dobîndi trebuie să facă eforturi suplimentare și să depășească poziția de „meseriaș limitat". Pe drept cuvînt în consfătuirea la care ne-am referit s-a accentuat importanța și necesitatea acestui învățămînt care acoperă

goluri numeroase în aprecierea fenomenelor sociale caracteristice epocii noastre.

Aşa cum se poate vedea, **conceptul de cultură generală în epoca noastră este mult mai complex decît în deceniile apropiate, prin exigenţele ei deosebite.** A dobîndi o cultură generală corespunzătoare epocii noastre este tot atît de dificil ca dobîndirea unei specializări. În realitate, **posesia unei culturi generale trebuie privită cu multă decenţă şi aproximaţie.**

Pentru a-i completa golurile şi perfecţiona fondul acumulat într-o anumită perioadă, **este necesar un efort permanent pentru asimilarea înfăţişărilor complexe ale naturii şi societăţii, o aviditate neobosită de cunoaştere şi perfecţionare.** Educaţia permanentă, prin numeroasele ei forme, ne oferă toate posibilităţile. Nu rămîne decît să le folosim.

CONCEPTUL DE CULTURĂ GENERALĂ ÎNTR-O NOUĂ VIZIUNE

Conf. univ. dr. TEODOR GAL

Poate mai mult ca oricare categorie cu care operăm în pedagogie şi în practica educativă, cultura generală şi-a schimbat înţelesul, îmbogăţindu-şi şi restructurîndu-şi mereu conţinutul. Pe scurt, cultura generală se definea cu deosebire prin a şti, a cunoaşte cît mai mult, adică prin volumul de informaţii acumulate, prin enciclopedism, prin erudiţie şi mai puţin sau deloc prin capacitatea de a folosi informaţiile dobîndite — adică prin a putea şi a acţiona. De aci s-a ajuns şi s-a păstrat pînă astăzi distincţia artificială între cultura umanistă şi între cea tehnică sau tehnologică şi de specialitate, separaţie oglindită în organizarea învăţămîntului în licee sau secţii clasice, reale şi umaniste, ca şi cum cele reale n-ar fi umaniste, iar cele umaniste n-ar fi reale. În această separare îşi are izvorul ideea greşită că tehnica ar fi un factor de dezumanizare. Se uită adesea că **valorile culturii alcătuiesc un corp organic armonios** şi că este artificială şi dăunătoare orice separare şi orice încercare de ierarhizare a lor, căci nu se poate susţine, cu nici un fel de argumente raţionale, plauzibile, că valorile culturii fizice, cele din domeniul tehnicii, al tehnologiei şi al ştiinţelor naturii ar fi mai prejos unele faţă de altele (între ele) sau, laolaltă ori separat, mai prejos decît valorile literar-artistice.

În lumina acestui adevăr, ştiinţa şi tehnologia, alături de creaţiile literar-ştiinţifice, au devenit elemente omniprezente şi fundamentale ale culturii şi, ca urmare, ale oricărei acţiuni educative (1, p. 28). Mai mult, în lumina ideilor principale ale pedagogiei prospective (prioritatea aspectului formativ al procesului de învăţămînt, educaţia permanentă şi autoeducaţia etc.), în conceptul de cultură generală se operează şi alte schimbări şi restructurări, şi anume, **cultura generală încetează de a fi sinonimă cu enciclopedismul, cu erudiţia.** Astăzi tot mai mult se consideră om cult „acela care a învăţat să înveţe, care ştie să formuleze întrebări, care dispune de largi cadre de referinţe şi care, la un nivel determinat, practică „abordarea" metodică, proprie unei discipline sau unui obiect, atît în perspectiva mobilizării rapide a cunoştinţelor, cît şi a aplicării lor permanente" (2, p. 19).

Dacă o privim din perspectiva integrării tineretului în viaţa socială, ca factor productiv, creator, noţiunea de cultură generală dobîndeşte o trăsătură caracteristică nouă : „capacitatea de creaţie pe planul cunoaşterii şi al acţiunii. O astfel de cultură şcolară nu mai cunoaşte opoziţia categorică dintre idealul umanist al formării omului şi cel productivist" (3, p. 11 ; 4).

Consideraţiile de pînă aci ne duc la concluzia că **adevăratul criteriu de apreciere a culturii generale este nu atît volumul de informaţii, cît mai ales eficienţa lor, pe drumul creaţiei şi al acţiunii.** În acest context apare deplin firesc aşezarea învăţămîntului de toate gradele pe principiul : învăţămînt-cercetare-producţie, principiu ce se afirmă ca o tendinţă universală în sistemele de educaţie contemporană (1, p. 257, 260).

BIBLIOGRAFIE

1. **FAURE, Ed., A învăţa să fii**, E.D.P., Buc. 1974.
2. **SCHWARTZ, B., Educaţia mîine**, E.D.P., Bucureşti, 1976.
3. **GRIGORIU, B., ŞAFRAN, O., Coordonate ale predării-învăţării din perspectiva didacticii**, E.D.P., Bucureşti, 1976.
4. „Revista de pedagogie", nr. 3, 1971.

OBIECTIVELE ȘI CONȚINUTUL PROGRAMELOR DE PERFECȚIONARE A DIRECTORILOR DE ȘCOLI

Conf. dr. VASILE V. POPESCU
I.C.P.P.D. - București

I. În deplină și tot mai fecundă concordanță cu indicațiile de multe ori repetate ale secretarului general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privind asigurarea conducerii științifice a tuturor sectoarelor și domeniilor societății, perfecționarea directorilor de școli s-a instituit, în ultimii ani, sub un indice de contemporaneitate cu o mereu crescîndă multitudine de semnificații. La intervale scurte de timp s-au adus îmbunătățiri substanțiale respectivelor programe de perfecționare, asigurîndu-se, totodată, caracterul lor unitar și strategii comune la scara întregii țări, la toate filialele Institutului central de perfecționare a personalului didactic.

Cel mai mare cîștig l-a constituit însă calitatea fiecărui stagiu de perfecționare, adecvat din ce în ce mai mult problemelor concrete comune și particulare cu care se confruntă directorii diferitelor tipuri de școli. În acest cadru și în acest efort de căutări înnoitoare se situează atît cursurile organizate pe plan central, atunci cînd cursanții sînt scoși din muncă pe un timp determinat și întreaga lor activitate este concentrată spre atingerea obiectivelor perfecționării, cît și inițiativele unor inspectorate școlare, cum este aceea a Inspectoratului școlar județean Teleorman, preluată imediat și de Inspectoratul școlar județean Bacău, de a se organiza, pe parcursul întregului an școlar actual, cursuri de perfecționare cu durata de 15 și, respectiv, 16 zile, la Alexandria și Bacău, cu toți directorii de școli din județele respective. Cursanții se reunesc lunar, într-o zi, sau, după posibilități și necesități, în două sau chiar trei zile consecutive, la centrul județean sau într-o altă localitate din județ cu realizări remarcabile în domeniul sau domeniile cuprinse în programul desfășurat al cursului.

O precizare care se impune a fi menționată în cazul celui de-al doilea tip de cursuri — cu multe aspecte specifice față de experiența de pînă acum — este aceea că la conducerea activităților de perfecționare a directorilor din cele două județe participă, alături de specialiștii I.C.P.P.D. — București, ca principală instituție centrală specializată, secretarii cu problemele de propagandă și alți activiști de partid din cadrul comitetelor județene P.C.R. Teleorman și Bacău, cadre care răspund și conduc direct anumite sectoare de activitate din Ministerul Educației și Învățămîntului, reprezentanți ai Consiliului Național al Organizației Pionierilor și ai C.C. al U.T.C., precum și cercetători științifici din Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, recunoscuți pentru preocupările și rezultatele fructuoase în anumite domenii care fac obiectul perfecționării directorilor.

Într-un context care le solicita prezența activă, reprezentanții celor două inspectorate școlare * nu au venit doar cu inițiativa organizării acestor cursuri, ci și-au asumat și responsabilitatea directă a susținerii unor expuneri, a conducerii unor dezbateri și a organizării unor aplicații practice.

S-a ajuns astfel ca printr-o mobilizare generală de forțe dintre cele mai competente, de pe plan central și local, restrînse, firește, la numărul temelor, să se treacă practic de la proclamarea colaborării și cooperării între științe, la colaborarea și cooperarea între instituții, cu toate avantajele ce decurg din angrenarea interinstituțională directă.

II. Mai multe motive ne îndeamnă să considerăm că este util a face cunoscute obiectivele generale și conținutul specific al cursurilor de perfecționare a directorilor de școli, indiferent de forma în care sînt ele concepute — cu program continuu, de tip rezidențial, pe plan central sau cele pe plan județean, cu întruniri lunare, aflate aproape de jumătatea perioadei de desfășurare la data elaborării materialului de față.

Imboldul principal este acela că obiectivele și conținutul cursurilor de perfecționare a directorilor de școli — în forma în care vor fi prezentate aici — nu sînt elaborate spontan ci sînt produsul unor confruntări și al unei sedimentări concrete de experiență colectivă ** supusă necontenit căutărilor, limpezirii, înnoirilor și maturizării. Chiar problemele care s-au bucurat de o apreciere unanimă în programele comune pe întreaga țară, litografiate și difuzate în anii 1973 și 1975, au fost reconsiderate și completate la toate cursurile organizate în actualul an școlar, inclusiv la cele din județele Teleorman și Bacău (avînd în vedere scurtarea duratei oficiale de perfecționare de la 24 de zile la 15 și, respectiv, 16 zile, pentru cursanții din cele două județe s-au elaborat programe speciale, de asemenea litografiate și înmînate fiecărui participant la cursuri, în care reprezentanții inspectoratelor au avut de selecționat, dintr-o gamă de posibilități, ansamblul tezelor și problemelor stringente pentru județul respectiv).

Al doilea motiv vizează spiritul emulativ fecund pe care îl manifestă organele centrale și județene de învățămînt pentru perfecționarea directorilor de școli. Ni se pare deci firesc ca ideile, preocupările, realizările și proiectele din acest domeniu, unde s-a trecut de mult de la o tratare teoretică și de principiu, la o abordare practică, să pătrundă în circuit național.

Alt temei constă în faptul că aflîndu-ne în pragul revizuirii programei de perfecționare a directorilor, nu ne putem declara mulțumiți cu experiența și rezultatele de pînă acum și simțim nevoia unui schimb de idei, a unei confruntări publice mai largi și mai amănunțite în acest domeniu permanent dinamic, deschis restructurărilor accelerate, transformărilor și înnoirilor.

III. Spațiul ne împiedică să facem un comentariu al modului cum au fost definite și redefinite, de-a lungul ultimilor ani, obiectivele cursurilor de perfecționare a directorilor de școli. De aceea, rolul acestor cursuri, finalitatea lor politică și pedagogică au fost circumscrise astfel în variantele celor mai recente programe elaborate :

a) cunoașterea aprofundată de către directorii de școli a „Programului de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideolo-

---

* Din partea Inspectoratului școlar județean Teleorman, prof dr. Fernande Chirea și prof. Petrică Ivan, iar din partea Inspectoratului școlar județean Bacău, prof. emerit Ion Popovici, prof. Lucian Agachi și prof. Mircea Răducanu.

** Colectivul de organizare și conducere a învățămîntului din cadrul I.C.P.P.D. — București este format din următorii tovarăși : lector Ion Badiu, prof. univ. dr. Tiberiu Bogdan, lector dr. Ion Borca, lector dr. Simion Cioată, lector dr. Ștefan Costea, conf. dr. Dumitru Muster, conf. dr. Vasile V. Popescu, lector dr. Sofia Puşcaşu și conf. Virgiliu Radulian.

gice, politice și cultural-educative", precum și a celorlalte documente de partid și de stat privind dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, în vederea intensificării activității de pregătire științifică, practică și de educare patriotică, revoluționară, socialistă a tineretului școlar ;

b) ridicarea nivelului de înțelegere a directorilor pentru problematica fundamentală — teoretică și practică — a conducerii învățămîntului în general și a unităților școlare în special, pentru problemele psihopedagogice indispensabile în funcția de control și îndrumare, pentru relațiile interumane, atît de necesare în contactele pe care le au cu elevii, personalul didactic și cu toți factorii care concură la înfăptuirea procesului instructiv-educativ ;

c) definirea ansamblului activităților și responsabilităților de conducere legate de : cunoașterea și respectarea legislației și asigurarea unei ordini riguroase în viața internă a școlii ; dezvoltarea și protejarea patrimoniului material al unităților școlare ; dotarea și autodotarea laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor școlare și asigurarea deplinei lor funcționalități ; accentuarea caracterului practic-aplicativ al învățămîntului din mediul urban și rural în formula de practică continuă ; cunoașterea și urmărirea modalităților și surselor de formare și administrare a fondurilor bănești ale unităților școlare ; cunoașterea modului de efectuare a operațiunilor în documentele de evidență a activității școlare și arhivarea lor conform normelor legale ;

d) realizarea unui larg schimb de opinii și experiență pe aspectele concrete ale planificării, organizării, controlului și îndrumării procesului de învățămînt.

IV. Cuprinsul programelor de perfecționare a directorilor de școli nu putea fi conceput decît prin unitatea sa firească cu obiectivele, prin sintetizarea pe un plan de amplă generalitate și specificitate a direcțiilor principale spre care erau și sînt ordonate acțiunile de perfecționare.

Extrema complexitate a activității de conducere a școlii ne-a determinat să privim munca directorului în totalitate și ca totalitate, pentru că el nu răspunde numai de o latură a muncii din școală ci de toate, asupra conștiinței și conduitei sale acționînd tocmai această viziune totalizantă, imanentă propriei structuri a muncii de conducere. Cuvîntul de ordine al perfecționării moderne este acela al asigurării unui echilibru între expuneri, dezbateri și aplicații practice, menite să creeze cadrul pedagogic și psihologic necesar participării active a cursanților, oferindu-le condiții pentru mărirea capacității de recepționare, ridicîndu-le posibilitățile de a descoperi noi modalități de acțiune eficientă, de a găsi puncte de referință, de analiză și chiar de conceptualizare adecvată și derivată din împrejurările concrete ale conducerii școlii.

În consecință, fiecare temă și subdiviziune în cadrul ei respectă o unitate organizatorică, se prezintă în cadrul propriului său cod normativ, dezvăluindu-și valorile prin analize succesive întreprinse din unghiuri diverse. Din această perspectivă, temele și subtemele se completează, se constituie într-o structură și devin elocvente în contextul și în ansamblul unei activități atît de caleidoscopice.

Cu pricizarea că nu vom arăta numărul de ore repartizate pe teme și subteme, întrucît durata de desfășurare a unor cursuri — inclusiv a celor din județele Teleorman și Bacău — a fost comprimată din necesități și rațiuni de oportunitate specifice, precum și cu mențiunea că numai la anumite teme vom reda planul ideilor de susținere, întrucît la celelalte formularea ca atare a titlului lor evidențiază de la sine cîmpul sondajelor de extensie și de adîncime, cele trei secțiuni ale cuprinsului programelor cursurilor de perfecționare a directorilor, în jurul cărora sînt grupate temele, se succed astfel * :

---

* Deoarece cuprinsul prezentat aici este aproape în întregime validat în praxisul cursurilor organizate anterior, întrunind caracteristicile rezultantei unei munci colective, partea de contribuție personală la stabilirea acestui cuprins este următoarea : lector Ion Badiu, contribuție la tema 6, secțiunea a III-a ; prof. univ. dr. Tiberiu Bogdan, tema 4, secțiunea I, temele 2, 9 și 10, secțiunea a II-a și contribuție la tema 5, secțiunea a III-a ; lector dr. Ion Borca, tema 4, secțiunea a III-a și contribuție la o subdiviziune de la tema 8, aceeași secțiune ; prof. univ. dr. Vasile Bunescu, tema 1, secțiunea a II-a ; lector dr. Simion Cioată, contribuție la temele 3, 4, secțiunea a III-a ; lector dr. Ștefan Costea, tema 7, secțiunea a II-a și tema 9, secțiunea a III-a ; conf. dr. Dumitru Muster, contribuție la tema 11, secțiunea a II-a și la tema 8, secțiunea a III-a ; conf dr. Vasile V. Popescu, coordonator al întregii acțiuni și elaborarea integrală a temei 5, secțiunea I, contribuție la temele 3, 4, secțiunea a II-a, elaborare integrală a temelor 1, 2, secțiunea a III-a și contribuție la temele 3, 5, 6 și 8, aceeași secțiune ; lector dr. Sofia Pușcașu, contribuție la temele 3, 4, secțiunea a II-a și 3, 7, secțiunea a III-a ; conf. Virgiliu Radulian, elaborare integrală a temelor 1, 2, 3, secțiunea I și 5, 6, 8, secțiunea a II-a. Din partea Institutului de cercetări pedagogice și psihologice și-au adus contribuția prof. dr. Petre Bărbulescu la tema 3, secțiunea a II-a, doctor Alexandru Gheorghiu la tema 4, secțiunea a II-a și prof. dr. Mihai Ghivirigă la tema 11, secțiunea a II-a ; pentru cursul cu directorii din județul Bacău, prof. dr. Emilian Dimitriu a elaborat, în mod special, tema „Abordarea sistemică a procesului de învățămînt".

SECȚIUNEA I

Teoria organizării și conducerii societății și a sistemului de învățământ ca subsistem al sistemului social global

1. Conducerea societății socialiste în ansamblu și a societății socialiste multilateral dezvoltate. Partidul Comunist Român, conducătorul politic al societății și statului în Republica Socialistă România.

2. Probleme actuale ale activității ideologice și educative a P.C.R. Politica partidului în domeniul învățământului, al pregătirii profesionale a forței de muncă.

3. Rolul organizațiilor de partid din școli în organizarea, conducerea și desfășurarea procesului instructiv-educativ. Unitatea organică dintre activitatea politică și profesională a directorului de școală.

4. Elemente de teoria organizațiilor.

5. Tendințe în evoluția sistemului de învățământ românesc, privite în contextul evoluției sistemelor de învățământ pe plan mondial.

SECȚIUNEA a II-a

Orientări moderne în pedagogie, psihologie și sociologia educației

1. Reconsiderarea conținutului și metodologiei didactice a diferitelor obiecte de studiu, în condițiile revoluției științei și tehnicii contemporane. Preocuparea conducerii școlii pentru integrarea tehnicilor moderne de educație și instrucție în școală.

2. Învățarea — problemă centrală a activității școlare. Teorii ale învățării și aplicarea lor.

3. Accentuarea caracterului practic-aplicativ al procesului de învățământ, obiectiv de bază al conducerii școlii :

— munca, factor determinant al formării conștiinței socialiste ;

— întărirea caracterului practic-aplicativ al diverselor obiecte de învățământ ;

— forme eficiente ale integrării școlii cu activitatea practic-aplicativă ;

— problemele cooperării conducerii școlii și ale personalului didactic cu unitatea economică industrială sau agricolă patronatoare ;

— dimensiunile noi ale activității tehnico-productive în formula de practică compactă și continuă ;

— organizarea activității elevilor în atelierul școală, la centrul de atelier interșcolar cu același profil sau cu mai multe profile și perfecționarea tehnologiei didactice în desfășurarea ansamblului de activități tehnico-productive ;

— cerințe ergonomice ale activității tehnico-productive ;

— protecția, securitatea și igiena muncii în ansamblul activității tehnico-productive a elevilor ; creșterea răspunderii și preocupării conducerii școlii în respectarea tuturor prevederilor legale privind protecția muncii ;

— școala în perspectivă ca unitate de producție ; organizarea producției școlare pe bază de plan de producție și venituri și acțiunea de autodotare a școlii ;

— fișa de observație și apreciere pentru proba de lucru în atelier ; evaluarea randamentului școlar în cadrul pregătirii tehnico-productive ;

— elemente de calcul privind stabilirea prețurilor de cost la produsele rezultate din munca elevilor în ateliere ;

— școala din mediul rural în perspectiva integrării cu producția industrial-agricolă.

4. Preocuparea conducerii școlii pentru organizarea și dotarea cabinetelor și laboratoarelor și pentru asigurarea deplinei lor funcționalități. La această temă sînt incluse următoarele subdiviziuni :

— mijloace audio-vizuale intrate recent în tehnica pedagogică ;

— locul și rolul televiziunii în procesul de învățământ ;

— metodologia lecțiilor t.v.

5. Premise pentru o acțiune pedagogică eficientă în asigurarea reușitei școlare. Coordonatele prevenirii, diminuării și înlăturării rămînerii în urmă la învățătură și a insuccesului școlar. Formele acțiunii de recuperare școlară.

6. Exigențele educației ideologice, moral-politice și patriotice revoluționare a tineretului școlar ;

— înfăptuirea programului ideologic al partidului de educație a tineretului școlar ;

— specificități ale manifestării spiritului revoluționar în organizarea muncii educativ-politice din școală ;

— orientarea activității educative din școală în raport cu nevoile și condițiile social-economice și culturale locale ;

— coordonatele activității de conducere pentru asigurarea conlucrării factorilor educativi din școală și pentru integrarea influențelor exercitate de aceștia într-un sistem unic de educație.

7. Activitatea directorului pentru îndrumarea profesorilor diriginți :

— dirigintele, coordonatorul muncii educative desfășurate cu profesorii clasei ;

— rolul dirigintelui în funcționalitatea clasei ca unitate socială ;

— dirigintele și organizațiile de copii și tineret ;

— activitatea directorului pentru asigurarea funcționalității comisiei diriginților din școală.

8. Organizarea și desfășurarea în spirit revoluționar a activității organizațiilor de copii și tineret din școală. Particularități și forme de participare a copiilor și tine-

retului şcolar la activitatea de conducere. Relaţiile dintre director şi activul organizaţiilor de copii şi tineret.

9. Colaborarea şcolii cu familia elevilor :

— actele normative în vigoare despre contribuţia sporită a părinţilor în activitatea generală a instituţiilor de învăţământ ;

— aspecte practice ale relaţiei de muncă dintre director şi comitetele cetăţeneşti de părinţi pe clase şi la nivelul şcolii ;

— pregătirea personalului didactic din şcoală pentru contactele organizate cu prilejul vizitelor la domiciliul elevilor (tehnica observaţiei şi a discuţiilor dirijate) ;

— necesitatea individualizării, diversificării şi debirocratizării contactelor dintre familie şi şcoală, în vederea asigurării unei convergenţe maximale a influenţelor educative.

10. Probleme psihopedagogice ale grupurilor şcolare. Importanţa cunoaşterii lor pentru conducerea colectivelor de elevi şi profesori ;

— grupul primar (restrîns) şi grupele secundare ; caracteristicile grupelor primare (interacţiunea, structura, durata, coeziunea, generarea de norme-valori specifice, relaţii extragrupale etc.) ;

— acţiunea grupului asupra individului ;

— conducerea grupului, stiluri de conducere ; conducerea formală şi informală ;

— liderul de grup şi calităţile acestuia ; lideri profesori şi lideri elevi ;

— directorul în dublul rol : de mandatar social şi de lider de grup ;

— stări tensionale şi conflictuale — modalităţi de rezolvare.

11. Conducerea şcolii şi procesul pedagogic al orientării şcolare şi profesionale a elevilor ;

— tendinţe actuale ale orientării şcolare şi profesionale ;

— procesul orientării şcolare şi profesionale desfăşurat de profesori, diriginţi, consilieri, directori şi ceilalţi factori educativi ;

— organizarea şi funcţionalitatea laboratoarelor şi cabinetelor de orientare şcolară şi profesională ;

— fişa psihopedagogică şi modalitatea de lucru cu ea ;

— politica şcolară de pregătire a forţei de muncă pe plan naţional şi local şi procesul orientării profesionale.

SECŢIUNEA a III-a

Conducerea activităţii instructiv-educative şi administrativ-gospodăreşti în şcoală

1. Planificarea muncii în şcoală :

— Tipologia şi domeniile planificării la nivelul macrosistemului de învăţămînt ;

— coordonate metodologice ale planificării muncii în şcoală şi documentele prin care se oglindeşte funcţia de planificare ;

— cerinţele, structura şi conţinutul planului general de muncă al şcolii ;

— metodologia elaborării în colectiv a planului general de muncă al şcolii ;

2. Organizarea muncii în şcoală. Principiul conducerii colective şi rolul directorului în asigurarea cadrului organizatoric şi funcţional al conducerii colective a şcolii :

— configuraţia specifică a organelor de conducere politică, profesională şi educativă din şcoală — împletiri şi interferenţe în activitatea lor ;

— consiliul de conducere a şcolii — componenţă, atribuţii, funcţionalitate ; criterii cu privire la repartizarea sarcinilor între membrii consiliului de conducere a şcolii ;

— delegarea sau conducerea distribuită, ca problemă de organizare şi coordonare ;

— responsabilitatea politică şi etică a directorului în repartizarea judicioasă a sarcinilor didactice, cultural-educative, social-obşteşti şi administrative între membrii personalului didactic ;

— organizarea acţiunilor educative din punctul de vedere al obiectivelor, mijloacelor de realizare şi al agenţilor ;

— organizarea muncii aparatului administrativ-gospodăresc ;

— principalele trăsături caracteristice ale raporturilor dintre director şi profesori în şcoală ;

— contribuţia directorului la crearea unui climat favorabil stimulării iniţiativelor personalului didactic şi administrativ-gospodăresc din şcoală ;

— factorii de integrare şi dezintegrare a colectivelor didactice ;

— probleme pedagogice şi administrative ale organizării muncii şi orientării conţinutului activităţii în şcoala cu program prelungit ;

— măsuri ale conducerii şcolii pentru asigurarea unui regim sănătos de viaţă şcolară a elevilor şi pentru educarea lor igienico-sanitară ;

— reconsiderarea structurii organizatorice şi a activităţii de conducere în condiţiile şcolii unice ;

— probleme practice în legătură cu realizarea competenţelor şi răspunderilor directorului coordonator ;

— raporturile directorului şi personalului didactic cu autorităţile locale ;

— principalele domenii ale activităţii organizatorice a directorului la începutul şi la încheierea anului şcolar ;

— bugetul de timp al directorului ; calendarul său de muncă zilnic şi săptămînal ; raportul dintre ceea ce este necesar să facă şi ceea ce face.

3. Îndrumarea şi controlul procesului instructiv-educativ din şcoală :

— conducerea ştiinţifică a procesului de învăţămînt, obiectiv fundamental al

activității de îndrumare și control ; direcțiile activității directorului pentru orientarea conținutului procesului instructiv-educativ și a pregătirii temeinice a elevilor ;

— probleme specifice ale îndrumării și controlului activității instructiv-educative desfășurate în învățământul preșcolar, în ciclurile primar, gimnazial și liceal și în cadrul diferitelor discipline școlare din aceste cicluri ;

— pregătirea și desfășurarea asistenței la lecție, valorificarea observațiilor ;

— directorul în cancelaria profesorilor ; rolul lui de animator și îndrumător ;

— sprijinul și controlul activității profesorului aflat în anul debutului școlar ;

— depășirea antinomiilor între complexitatea activității de conducere, funcția didactică a directorului și exercitarea sistematică a îndrumării și controlului procesului instructiv-educativ ;

— diviziunea sarcinilor de îndrumare și control între membrii consiliului de conducere a școlii.

4. Decizia, element de bază al conducerii școlii :

— tipologia deciziilor în activitatea școlară ;

— condițiile și etapele procesului de elaborare a deciziilor ; realizarea unui sistem informațional operativ și eficient în școală, ca element primordial în luarea unor decizii corecte ;

— spațiul de decizie al organelor de conducere colectivă din școală și al directorului ;

— activitatea directorului între două ședințe ale consiliului de conducere a școlii.

5. Perfecționarea personalului didactic și învățământul modern. Munca metodico-științifică în școală. Metode și tehnici de cercetare a activității școlare :

— exigențele actuale ale pregătirii personalului didactic :

— instituții, publicații și metode de informare documentară pedagogică individuală ;

— forme și metode practice în activitatea catedrelor (comisiilor metodice) din școală, în evidentă legătură cu cerințele instructiv-educative concrete ;

— cauzele „rezistenței" față de unele acțiuni ale catedrelor (comisiilor metodice) ;

— tehnica conducerii dezbaterilor din ședințele consiliului profesoral cu temă ;

— rolul directorului în propagarea experienței valoroase și a realizărilor științifice, prin sistemul organelor metodico-educative din școală ;

— activitatea directorului în stimularea interesului cadrelor didactice pentru cercetarea pedagogică și în promovarea unor metode și tehnici de cercetare aplicabile în școală ;

— exemple de cercetări în școală, prin utilizarea observației și experimentului ;

— tehnica elaborării și aplicării chestionarului, a testului sociometric și a testului docimologic ;

— colectarea, prelucrarea și interpretarea științifică a datelor obținute.

6. Legislația școlară în Republica Socialistă România. Cunoașterea legilor și procesul formării conștiinței juridice socialiste a personalului didactic și a tineretului școlar ;

— caracteristici ale ansamblului legislativ școlar din perspectiva legilor de interes general, a întăririi ordinei de drept socialiste și a realităților și necesităților învățământului în etapa actuală de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate ;

— publicații legislative în vigoare (Buletinul Oficial, colecțiile și repertoriile legislative, buletinele de informare legislative, buletinele interne elaborate de Ministerul Educației și Învățământului ș.a.) ;

— gruparea legilor și a celorlalte acte normative privind :

a) personalul didactic și de conducere în învățământ (încadrare-numire, transferare, retribuție și alte drepturi materiale, perfecționare, vechime în muncă, asistență medicală, disciplina în muncă — recompense și sancțiuni, concediul de odihnă etc.) ;

b) situația elevilor (înscrieri, concursuri, frecvență, drepturi și îndatoriri, burse, pomul de iarnă, tabere școlare, repartizarea în producție, regimul ocrotirii unor categorii de minori etc.) ;

c) angajarea și eliberarea din muncă a personalului tehnico-administrativ ;

d) administrația școlară (înregistrări și alte evidențe școlare, întocmirea și eliberarea actelor de studii, întocmirea, completarea, păstrarea și evidența carnetului de muncă, organizarea arhivei școlare, inventarierea, îmbogățirea și administrația valorilor materiale ale școlii, prevenirea și stingerea incendiilor etc.) ;

e) organizarea și funcționarea bibliotecilor școlare ;

f) protecția muncii în școală ;

g) execuția bugetară ;

— creșterea răspunderilor și îndatoririlor conducerilor de școli pentru aplicarea corectă a legislației școlare, asigurarea unei temeinice însușiri de către personalul didactic și de către toți ceilalți factori din școală a prevederilor legale, dezvoltarea unei opinii de masă în direcția respectării legislației, apărării avutului obștesc, combaterii oricăror manifestări de indisciplină și a încălcării normelor de conviețuire socială ;

— activitatea directorului pentru îmbunătățirea procesului de educație cetă-

ţenească a elevilor, prin îndrumarea şi controlul modului cum se predau şi sînt însuşite cunoştinţele din programele şcolare privind conţinutul principalelor legi de interes general şi al altor acte normative.

7. Activitatea igienico-sanitară în şcoală:

— starea de sănătate a elevilor şi procesul instructiv-educativ ;

— principalele cerinţe ale igienei regimului de activitate şcolară a elevilor ; mediul şcolar şi normele igienico-sanitare ;

— forme şi metode de educaţie sanitară a elevilor ; asigurarea unităţii de acţiune a factorilor educativi pentru realizarea educaţiei sanitare ;

8. Evaluarea rezultatelor activităţii instructiv-educative din şcoală, parte componentă a muncii directorului :

— problematica generală a eficienţei educaţiei şi învăţămîntului (eficienţa pedagogică, social-culturală şi economică a învăţămîntului) ;

— metode şi tehnici de evaluare a randamentului şcolar şi a eficienţei învăţămîntului ;

— activitatea directorului pentru promovarea, în rîndul personalului didactic, a unor modalităţi perfecţionate de examinare şi apreciere a muncii elevilor ;

— sistemul unitar de analiză trimestrială şi anuală a rezultatelor obţinute în învăţămîntul de toate gradele ;

— rolul stimulativ al aprecierii anuale obiective a activităţii fiecărui cadru didactic din şcoală.

9. Profilul politic, profesional, moral şi psihosocial al conducătorului din învăţămînt. Reputaţia neştirbită, cerinţă intrinsecă a funcţiei de conducere. Directorul de şcoală — cetăţean şi activist obştesc.

V. Parcurgînd obiectivele şi tematica cursurilor de perfecţionare a directorilor de şcoli, se conturează limpede complexitatea şi marele număr de probleme pe care le comportă perfecţionarea în acest domeniu. Atît obiectivele, cît şi tematica sînt izvorîte din necesităţi identificate ştiinţific printr-un larg şir de operaţii preliminare de reprezentare a sarcinilor multiple care revin directorilor diverselor tipuri de şcoli.

Desigur, perfecţionarea directorilor de şcoli nu se limitează la stabilirea obiectivelor şi a tematicii cursurilor. **Principala sarcină a organizatorilor unor astfel de cursuri este transpunerea în acţiune a obiectivelor şi a conţinutului, care se realizează printr-un angrenaj complex de metode şi forme la fel de deschise în punctul de pornire, ca şi pe parcursul derulării fiecărei secvenţe, pînă în faza de finalizare, deci pînă în ultima zi de curs.**

Metodologia desfăşurării şi finalizării cursurilor, mulată pe corpul structurii obiectivelor şi conţinutului, presupune un pluralism de metode şi forme. Este prefigurată astfel necesitatea examinării ulterioare a acestor aspecte nodale.

O cronică despre o cronică*

Toma Cocişiu este cunoscut generaţiilor de educatori din perioada deceniilor trei şi patru ale secolului nostru, cînd gîndirea şi pedagogia contemporană se aflau sub influenţa unor idei noi, idei care treziseră un curent cunoscut sub numele de **şcoala activă**, şcoală care s-a manifestat sub diferite aspecte. Un număr însemnat de experienţe pedagogice, ca să nu zic chiar experimente, se opreau la ideea lui Rousseau: cît mai multă libertate copilului, idee preluată într-o formă exacerbată de suedeza Ellen Key, care s-a încumetat, la începutul secolului nostru, să ia apărarea copilului, majestatea sa copilul, elementul esenţial — unic chiar — în concepţia ei despre procesul didactic.

Dewey a reluat şi el, pe alte baze, problema **interesului**, căruia Herbart îi acordase o mare atenţie, dînd posibilitatea mediculuipedagog belgian O. Decroly să îmbrace noua idee în haina „centrelor de interes", centre pe care pedagogul român Stanciu Stoian le-a numit „centre de viaţă".

Meritul cadrelor noastre didactice din această perioadă — sub cele două aspecte ale conţinutului: teoria şi practica — a fost deja subliniat[1]. În contextul acestor acţiuni susţinute cu ardoare de cadrele noastre didactice, mai ales de cele din învăţămîntul primar, se înscrie şi **acţiunea de la Blaj** înfăţişată în cartea de care ne ocupăm. Autorul, Toma Cocişiu, are un merit: s-a ataşat de o idee nouă şi a încercat să experimenteze o anumită formă a şcolii active. Din păcate, însă, lui Toma Cocişiu i-a lipsit o fundamentare teoretică proprie a experienţei sale. Era deja relevată, mai ales de către Radu Petre, valoarea pedagogică a metodei centrelor de interes, încît experienţa de la Blaj n-a ieşit cu nimic în relief faţă de numeroasele experimentări pe acest plan al şcolii active, unele poate mai bogate, dar cărora le-a lipsit spiritul de publicitate. Lucrarea la care ne referim este meritorie prin faptul de a fi scos în evidenţă stăruinţa cadrelor didactice de la Blaj. Ea ar fi cîştigat şi mai mult, dacă **ideile** care au stat la baza acestei experienţe ar fi fost însoţite de o mai sistematică modalitate de prezentare. Conţinutul lucrării îl constituie doar nişte secvenţe răzlеţe, neunitare. Deşi dau mai mult impresia unor **protocoale**, cronicilor respective le lipseşte ceea ce spuneam şi mai sus: motivarea pedagogică a ipotezei de la care s-a pornit. Dar, avînd în vedere entuziasmul unor oameni vrednici din şcoala noastră, înregistrăm efortul de a se pune în lumină ataşamentul cadrelor didactice faţă de problemele pedagogice contemporane lor.

Ioan N. VLAD

* **TOMA COCIŞIU, Cronica pedagogică**, Editura Litera, Buc., 1977, cu o introducere de **I. ORGHIDAN.**

1 **STANCIU STOIAN şi V. ILIESCU, Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale din România**, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1977.

ASTRA
SIBIU

O TEORIE STRUCTURALISTĂ PRIVIND RELAȚIA DINTRE SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT ȘI MODUL DE PRODUCȚIE CAPITALIST

Dr. LAZĂR VLĂSCEANU

Este un fapt deja cunoscut că în anii cincizeci ai perioadei postbelice, ca și după aceea, cercetările occidentale din cîmpul învățămîntului s-au concentrat cu prioritate asupra învățării. După N. L. Gage [1], aceasta s-a întîmplat din cauză că învățarea a fost considerată ca un fenomen mai general decît predarea, iar o teorie a predării ar fi fost superfluă dacă n-ar fi fost raportată la o teorie a învățării deja elaborată. Pe de altă parte, N. L. Gage este de părere că teoriile învățării nu-și găsesc o aplicare directă în situațiile de predare: „...în timp ce teoriile învățării studiază căile prin care un organism învață, teoriile predării se ocupă cu căile prin care o persoană influențează un organism să învețe... Pentru a satisface cerințele practice ale educației, teoriile învățării trebuie „să stea pe propriile picioare", în așa fel încît să genereze teorii ale predării" [2]. Pentru a deveni relevantă, o teorie a predării ar trebui să răspundă la întrebări de genul: „Ce fel de evenimente din sala de clasă sînt relaționate cu ce fel de rezultate ale predării ?" [3]. Ulterior, deci, a început să se studieze predarea, avansîndu-se numeroase ipoteze de lucru de orientare predominant psihologică. În felul acesta, s-a ajuns la așa-numitele teorii interacționiste de studiere a predării în școală [4]. Principalele caracteristici ale acestor teorii pot fi sintetizate în următoarele postulate de bază:

1. Interacțiunea între profesor și elev în procesul predării poate fi studiată cu ajutorul unor instrumente metodologice de experimentare sau desfășurare a observației.

2. Relația pedagogică profesor-elev este considerată ca o relație psiho-socială, fiind cea mai relevantă pentru organizarea predării din momentul în care se realizează condițiile și mecanismele psihice ale interacțiunii.

3. Predarea este esențialmente un act de comunicare, în care limbajele verbale sau non-verbale au importanță strategică pentru organizarea secvențelor de învățare. De aici, accentul pus pe individualizarea actelor pedagogice.

Paralel cu teoriile interacționiste, dar mai ales în ultimul timp, au fost dezvoltate teorii pe care le vom numi **structuraliste.** Deși acestea nu formulează concluzii direct aplicabile pentru orga-

1. N. L. GAGE, **Paradigms for research on teaching**, în N. L. Gage (ed), **Handbook of research of teaching**, Rand McNaily, Chicago, 1963.
2. N. L. GAGE, **Theories of teaching**, în D. P. Ansabel-**Educational psychology. A cognitive vien**, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968.
3. N. L. GAGE, **Research on cognitive aspects of teaching**, în **The way teaching is**; 1966, Report of the seminar on teaching. Association for Supervision and Curriculum Development.
4. N. A. FLANDERS, **Analysing teaching behavior**, Addison and Wesley Publishing Company, Reading, Mass, 1970. I. WESTBURY and A. A. BELLAK (eds), **Research into ciassroom processes. Recent developments and next steps**, Columbia University, Teachers College Press, 1971, M. I. DUNKIN and B. J. BIDDLE, **The study of teaching**, 1973. E. AMIDON and E. HUNTER, **Improving teaching. The analysis of verbal interaction**, Holt, Rinehart, Winston, Inc., New York, 1967.

nizarea modului de educație școlară, valoarea lor euristică și implicațiile pe care le au în planul stimulării creativității didactice a corpului profesoral sînt de o mare importanță. Caracteristic pentru teoriile structuraliste este înțelegerea modului de educație* ca o structura[5] specifică, avînd proprietăți de totalitate ,transformări și autoreglări. Totodată, modul de educație există și se constituie într-un anumit sistem economic și social, fiind determinat de modul de producție specific acestuia.

În țările occidentale, studiile pedagogice sau sociologice nu au acordat o suficientă atenție, însă, relațiilor sistemului de învățămînt cu principiile structurării modului de producție al unei formațiuni sociale date, sau, cînd au luat în considerare astfel de relații s-au referit mai ales la aspecte de eficiență economică sau organizaționale[6], în dauna formulării unor baze teoretice explicative care ar fi avut o importanță mai mare pentru înțelegerea funcțiilor și dinamicii învățămîntului, în contextul social mai larg. Pentru teoriile structuraliste recent elaborate, relația dintre baza economică și învățămînt a devenit relația fundamentală de înțelegere a rolului, funcțiilor și structurilor constituite în cadrul învățămîntului. Astfel, L. Althusser[7] analizează educația ca fiind esențialmente un mijloc de control ideologic, de transmitere simbolică și de **reproducție socială.** De pe poziții marxiste, el analizează condițiile și principiile **reproducției forțelor de producție** (respectiv ale mijloacelor de producție și ale forței de muncă) și ale **reproducției relațiilor de producție,** realizate prin învățămînt. P. Bourdieu[8] se referă la problemele **reproducției culturale** realizate de sistemul de învățămînt, considerînd educația ca o agenție de distribuire, legitimare și reproducere a valorilor ideologice (simbolice) specifice clasei dominante și conducătoare în formațiunea socială capitalistă. B. B. Bernstein studiază modalitățile prin care **principiile procesului de transmitere** din cadrul educației (învățămîntului) sînt corelate cu specificitatea **reproducției culturale și sociale,** astfel încît o teorie a transmiterii educaționale să completeze și să fundamenteze o teorie sociologică mai largă a reproducției sociale.

Un punct de vedere inedit și deosebit de sugestiv în ansamblul teoriilor structuraliste este cel propus de S. Bowles și H. Gintis în lucrarea lor „Școlarizarea în America capitalistă. Reforma educațională și contradicțiile vieții economice"[9]. În continuare, ne propunem să ne referim mai în detaliu la concepția expusă în cartea menționată. Teoria lui S. Bowles și H. Gintis este una structuralistă, influențată implicit de funcționalismul lui T. Parsons (în interpretările sociologice prezente în teorie) și explicit de marxism (în interpretările economice). Ceea ce se încearcă este analiza sistemului american de învățămînt dintr-o perspectivă economică și sociologică. Problema pe care și-o pun cei doi economiști americani este aceea de a considera „rădăcinile istorice ale sistemului educațional actual (din S.U.A.), cu scopul de a înțelege mai bine cadrul în care se produce schimbarea sa socială. Întrebarea noastră principală, spun cei doi autori mai departe, este : care au fost forțele istorice care au generat actuala corespondență dintre învățămînt și viața economică și cum au fost afectate aceste forțe de către schimbările din structura social-economică, de către luptele de clasă ? Cum putem forma aceste forțe, astfel încît ele să servească scopurile egalității economice și dezvoltării umane libere ?" (p. 148). Analiza relațiilor dintre trei instituții : școală, familie și producție este menită să releve rolul învățămîntului în reproducția diviziunii sociale a muncii, așa cum aceasta s-a constituit istoric în modul capitalist de producție.

Pornind de la teza marxistă a determinării caracterelor fundamentale ale unei formațiuni sociale de către modul de producție, S. Bowles și H. Gintis consideră locul și condițiile de muncă, respectiv modul de organizare a procesului de producție, ca fiind factorul decisiv al relațiilor dintre cele trei instituții menționate. Dar aceste relații se consideră că nu pot avea o formă strict lineară. Dezvoltarea istorică a sistemului de învățămînt ilustrează o permanentă alternanță a reproducției și contradicției. Demonstrarea acestor relații se poate face raportînd caracteristicile fundamentale ale producției de tip

*) Prin mod de educație înțelegem raporturile care se stabilesc între practicile, relațiile și conținuturile specifice unei instituții sau unui sistem de instituții educaționale într-o perioadă istorică dată, într-o anumită formațiune socială.

5. J. PIAGET, Structuralismul, Ed. Științifică, București, 1973, p. 5—19; M. GODELIER, Système, structure et contradiction dans le Capital, „Les temps modernes", nr. 55, 1966.

6. B. DAVIES, On the contribution of organisational analysis to the study of educational institutions, în R. BROWN (ed), Knowledge education and cultural change, Tavistock Publications, London, 1972. P. W. MUSGRAVE, The school as an organization, Macmillan, London, 1968.

7. L. ALTHUSER, Ideology and ideological state apparatures. Notes towards an investigation, în Lenin and philosophy and other essayas, New Left Book , London, 1974, p. 123—173.

8. P. BOURDIER, et J. C. PASSERON, La reproduction. Elèments pour une theorie de système d'enseignement, Les Editions de Minuit, Paris, 1970.

9. SAMUEL BOWLES and H. GINTIS, Schooling in Capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life, Basic Books, New York, 1976. În continuare trimiterile vor fi făcute la această lucrare.

capitalist, respectiv ale diviziunii sociale a muncii, la caracteristicile personale ale oamenilor așa cum acestea au fost formate prin sistemul de învățămînt. Dinamica economiei capitaliste a perpetuat structura de clasă ce îi este caracteristică, dar și conflictele sociale pe care le generează, avînd repercusiuni și în sistemul de învățămînt, care prin însuși modul său de reproducție generează noi conflicte de clasă, noi contradicții sociale. Acestea, la rîndul lor, determină schimbări în principiile reproducției și, implicit, în sistemul de învățămînt.

Sistemul de învățămînt ajunge, astfel să realizeze funcția de integrare* a tinerei generații în sistemul economic datorită **relațiilor de corespondență** dintre obiectivele sistemului de învățămînt și caracteristicile sistemului relațiilor de producție. Relațiile sociale constituite în cadrul educației reflectă relațiile ierarhice ale diviziunii sociale a muncii, astfel încît se pot stabili raporturi directe de corespondență între particularitățile psiho-individuale dezvoltate educațional și particularitățile determinate de modul de organizare a producției. De exemplu, valorile clasei de mijloc (middle class) sînt sau acționează ca „norme interiorizate", atașate rolurilor grupate în pozițiile specifice ale acestei clase în ierarhia diviziunii muncii. Normele, rolurile și pozițiile sînt raportate la cultura specifică clasei respective, în care sînt socializați studenții sau elevii, iar interiorizarea acestora conduce la trăsături de personalitate adecvate pentru a consacra apartenența la o anumită clasă socială. Sistemul de învățămînt ajunge ca prin inegalitatea performanțelor școlare ale studenților și prin socializarea diferențiată în cultura clasei de apartenență să reproducă inegalitățile sociale care își au originea în modul de producție.

Pentru a ilustra această teză teoretică, autorii analizează factorii care determină „succesul economic" al unei persoane, adică statusul său ocupațional, împreună cu veniturile realizate și prestigiul social al ocupației, utilizînd un model de analiză recursivă a cauzalității de tip Blalock [10]. Datele statistice prezente în acest model, ca și datele rezultate din alte cercetări [11], au dovedit că asocierea dintre școlarizare (în ani petrecuți în școală) și succes economic, pe de o parte, nu este corelată cu diferențele dintre capacitățile cognitive ale muncitorilor cu diferite niveluri de instruire, pe de altă parte. Această concluzie este aparent contrară observațiilor curente, după care activitatea economică și succesul economic se bazează pe capacitățile cognitive achiziționate în timpul școlarizării. În realitate, argumentul autorilor este altul și anume acela că sistemul de învățămînt este menit să producă pe piața capitalistă un surplus de forță de muncă calificată. Acest surplus de forță de muncă ajunge apoi să fie un factor de creștere a puterii patronilor asupra muncitorilor. Capacitățile cognitive ale muncitorilor sînt un element fundamental al creșterii economice, dar diferențele dintre aceste capacități nu pot explica lipsa de progres în sensul unei justiții și egalizări sociale (p. 114). Tocmai de aceea **autorii ajung să afirme că sistemul american de învățămînt este orientat către o ideologie meritocratică, după care educația reproduce inegalitatea de clasă justificînd privilegii sociale de natură capitalistă și atribuind inegalitățile sociale unui așa-numit „eșec personal".**

S. Bowles și S. Gintis analizează și principiile reproducției sociale a conștiinței, respectiv **corespondențele** dintre relațiile de producție și particularitățile psiho-individuale ale persoanelor implicate în producție sau în învățămînt. Familia și școala sînt principalele instituții care determină aceste corespondențe. Familiile sînt astfel constituite în societatea americană încît să reproducă nu numai o conștiință adaptată la natura obiectivă a muncii, dar să și pregătească copiii pentru poziții economice comparabile cu cele ale părinților. Definind reproducția ca „totalitate a mecanismelor de menținere și extindere a tipurilor dominante de putere și privilegiu" (p. 126), autorii consideră că familia și școala dezvoltă acele relații instituționale care contribuie la formarea unor aspirații, percepții și concepții despre sine, trăsături temperamentale și caracteriale de personalitate care sînt congruente cu cerințele diviziunii sociale a muncii dintr-un mod capitalist de producție.

Încercînd să definească cîteva relații intersistemice, teoria structuralistă a lui Bowles și Gintis se referă atît la specificitatea constitutivă a sistemului de învățămînt, cît și la modalitățile de raportare a acestuia la structura socială, modul de producție, practicile economice și ideologice ale reproducției sociale.

În timp ce orientările interacționiste practică o cercetare de tip atomistic, referindu-se la modalitățile de structurare a predării pentru optimizarea învățării, teoria structuralistă prezentată avansează concepte raportabile la o cercetare de tip holistic. Pentru aceasta din urmă, practicile de predare-

---

* S. BOWLES și H. GINTIS se referă la funcția integrativă a învățămîntului (educației) așa cum a fost definită de J. DEWEY în **Educație și democrație**: „Educația este mijlocul prin care se asigură continuitatea socială a vieții".

10. H. M. BLALOCK, **Causal inferences in nonexperimental research**, University of North Carolina Press, 1964.

11. J. N. PORTER, **Race, socialization and mobility in education and early occupational attainement**, in American Sociological Review, vol. 39, June, 1974.

învățare sînt determinate de contextul mai larg în care sistemul de învățămînt este integrat. De aceea, vom putea spune că în timp ce utilizînd o metodologie interacționistă ajungem să înțelegem aspectele fenomenale ale educației de tip școlar, practicînd o metodologie teoretică structuralistă, ajungem să surprindem factorii determinanți ai proceselor de predare-învățare. Astfel s-ar putea exprima complementaritatea celor două orientări.

Acum să ne referim la cîteva elemente critice ale teoriei propuse de S. Bowles și H. Gintis.

1) Această teorie operează cu un fel de „tipuri ideale", definite prin concepte cu un grad înalt de generalitate. Utilizarea unor astfel de concepte, deși poate avea o importantă valoare explicativă, prezintă importante dificultăți în planul operaționalizării. De aceea, baza empirică a acestei teorii este relativ săracă, sau teoria poate conduce la un fel de reificare conceptuală. Realitatea socio-educațională este înglobată într-un grup de concepte generale, iar apoi se analizează teoretic relațiile dintre aceste concepte, raportarea la practica educațională fiind realizată numai în mod indirect. Se utilizează concepte de genul „principiului corespondenței", menit să explice poziția sistemului de învățămînt în cadrul formațiunii sociale, dar tocmai acest concept este neexplicat.

2) Din punct de vedere epistemologic, teoria prezentată este supradeterminată, adică în structura sa sînt postulate o mulțime de determinări reciproce, ajungîndu-se, pînă la urmă, la un factor unic care acționează ca o cauză universală. Relațiile dintre concepte sînt relații de interdependență și de determinare reciprocă sau unilaterală. Structura socială specifică formațiunii sociale capitaliste din S.U.A. este invocată ca factor determinant, fundamental, al diferitelor forme de școlarizare, iar sistemul de învățămînt este structura determinată. Într-o măsură mult prea mică se relevă efectele de schimbare generate de sistemul de învățămînt, în raport cu factorii care îl determină. De aceea, sistemul de învățămînt este redus la simpla funcție de reproducție social-economică.

3) Teoria lui S. Bowles și H. Gintis se aplică exclusiv societății nord-americane contemporane, fără a intra în detaliile, sau măcar în sugerarea unor comparații cu alte societăți contemporane, unde sistemul de învățămînt funcționează după alte principii. Din această cauză, teoria lor pierde din generalitate.

4) Practica educațională de predare-învățare din școală este considerată ca fiind un simplu reflex al unor structuri exterioare învățămîntului. Se ignoră astfel teza deja demonstrată de alte teorii [12] după care activitatea pedagogică din școală are o relativă autonomie și un anumit specific constitutiv, ireductibil la alte forme de activitate socială.

5) Modul în care se realizează operaționalizarea unor concepte ridică importante probleme de ordin teoretic. Ne referim, în special, la analiza empirică a principiilor de structurare a relațiilor de producție, prezente în teorie atît cu semnificații economice (prin raportare la forțele de producție), cît și cu implicații sociologice (prin raportare la forme diferențiate ale socializării și integrării într-o anumită grupare de tipul clasei sociale). Pentru a detalia baza empirică a conceptului de relații de producție, autorii se referă cu prioritate, dacă nu exclusiv, la modul de formare și constituire a trăsăturilor psiho-sociale ale personalităților integrate sau participante într-o rețea de relații sociale. În acest sens, s-ar putea remarca o reducție a relațiilor de producție la relațiile **sociale** și, deci, o simplificare a ariei de semnificație a unui concept fundamental pentru întreaga teorie, care este utilizat, de altfel, în plan teoretic în complexitatea determinărilor sale. De aici contradicția între nivelul teoretic și cel al desfășurării analizei empirice. Mai mult, principiul corespondenței, la care deja ne-am referit, este formulat în termeni socio-economici, iar demonstrarea sau concretizarea sa este realizată în termeni psihologici (prin invocarea trăsăturilor psiho-sociale ale personalităților educate).

Oricum, teoria structuralistă a lui S. Bowles și H. Gintis este una din cele mai originale teorii explicative privind rolul și funcțiile sistemului de învățămînt în contextul formațiunii social-economice nord-americane. De asemenea, printr-o astfel de teorie se marchează tranziția de la cercetările de natură predominant descriptivă privind egalizarea șanselor în educație, la analiza relațiilor sistemice dintre sistemul de învățămînt și alte componente ale formațiunii sociale și a implicațiilor acestor relații, într-o alternativă de dezvoltare socialistă a societății americane în general și a sistemului de învățămînt particularizat pentru astfel de condiții, în special [13]. De aceea, J. K. Galbraith, cunoscut economist american, menționa că teoria dezvoltată de S. Bowles și H. Gintis „ar trebui să atragă o deosebită considerație din partea tuturor celor interesați de educație și în special din partea acelora interesați de schimbarea și reforma educațională".

12. P. BOURDIEU et J. C. PASSERON, **La reproduction. Elèments pour une thèorie du système d'enseignement**, Les Editions de Minuit, Paris, 1970.

13. O parte substanțială a lucrării este consacrată descrierii „alternativelor educaționale" și a raporturilor dintre educație, socialism și revoluție. Vezi **Op. cit.**, p. 245—288.

TINEREȚEA UNEI ȘCOLI BĂTRÎNE

GEORGE CIUDAN

LICEUL AGRO-INDUSTRIAL DIN MINIȘ, JUDEȚUL ARAD

Aici, în podgoria arădeană, unde Ioan Slavici și Emil Monția au scris cărți și cîntece în veci nemuritoare, există un sat vestit în toate zările lumii : Miniș. Încă din vremea împăraților romani Decius și Probus, satul acesta ținut în brațele de aur ale soarelui își ducea faima în lume prin licoarea sa neagră și roșie : vinul.

Pînă în ceasul de față, Minișul a rămas citadela vinurilor roșii, tonice, bărbătești și radioactive. Scriitori și publiciști de notorietate, români și străini, i-au dedicat pagini memorabile, iar degustători rafinați din numeroase țări au declarat în unanimitate că licoarea de Miniș este regele tuturor vinurilor roșii. Se cuvine să amintim faptul că în ultimii 28 de ani, la marile confruntări internaționale, Minișul a prezentat 63 de probe de vinuri roșii. Iată trofeele : 36 medalii de aur, 26 de argint, 1 de bronz. Mai exact : 63 de examene, 63 de victorii.

Dar noi ne-am dus la Miniș nu pentru a face elogiul licorii sale — deși ar merita din plin —, ci pentru a contura personalitatea celei mai vechi și celei mai noi școli de un anume profil. Cea mai veche, pentru că datează aproape de un veac ; cea mai nouă, pentru că politica școlară a socialismului a operat aici din plin pe planuri plurivalente. Este vorba despre liceul agro-industrial din Miniș. Cei aproape 40.000 de absolvenți ai acestei școli (de la înființare și pînă la ora actuală) au fost și sînt cadre de nădejde pentru agricultura din județele vestice ale țării (Arad, Timiș, Caraș-Severin, Bihor). O veche zicală românească spune că în tot răul e un bine. Școala de la Miniș s-a înființat cînd în România și în întreaga Europă, boala mortală a viilor — filoxera — făcea ravagii. În acel ceas de moarte, altoirea viței de vie era singurul mijloc chirurgical pentru salvarea definiției lui Pasteur : „Vinul e băutura cea mai igienică și mai sănătoasă". Motiv determinant pentru înființarea primei școli românești care și-a pus sarcină fundamentală izgonirea morții din podgoriile noastre.

Bineînțeles că de la înființare și pînă astăzi, școala de la Miniș a trecut prin cîteva procese de reprofilare determinate de necesități, de cerințele dezvoltării economice și sociale. La început a purtat denumirea de școală inferioară de viticultură cu profil unilateral ; apoi a devenit școală profesională și tehnică de patru ani ; mai tîrziu se transformă în școală de maiștri viticoli, iar din 1966 primește statutul de liceu agro-industrial, cu specialitatea horticultură și cu profilele : viticultură, vinificație, legumicultură, pomicultură, floricultură. Baza materială a școlii (foarte bună, dar nu excepțională) permite ca triada instrucție + cercetare + producție să se găsească la ea acasă. Sălile de clasă (mai curate decît unele farmacii), laboratoarele, cantina, spațiile de cazare (dormitoarele, strălucind de curățenie), microferma, toate acestea creează condițiile optime pentru ca elevii, la terminarea școlii, țărani de tip superior, meseriași bine pregătiți și puternic înamorați de lucrările pămîntului, să se reîntoarcă în satele lor de baștină, sau acolo unde cere economia națională.

Fiindcă veni vorba de microferma școlară, factor decisiv în profilul unei asemenea școli, ne vom opri succint asupra ei. Ea este școala cea mai vie, mai convingătoare a elevilor. Ea este baza proprie de practică. Aici, știința din sălile de clasă și

din laboratoare este transplantată în inima pămîntului. Pe o suprafață de 8,5 ha, aici sînt dezvoltate toate sectoarele horti-viticole, prin colecțiile : ampelografică, pomologică, legumicolă și floricolă, la care se adaugă pepiniera pomicolă și viticolă și plantații în producție cu viță de vie și pomi. În această microfermă elevii execută toate lucrările manuale și mecanizate și, împreună cu cadrele didactice de specialitate, participă direct la organizarea procesului de producție. Faptul ni se pare demn de laudă și ca atare ținem să-l evidențiem. Dar se cuvine să mai reliefăm ceva : în această microfermă, elevii se evidențiază în munca de cercetare științifică. Permanent, aici sînt organizate diverse experiențe pentru elucidarea unor probleme esențiale cum sînt : comportarea soiurilor negre de viță de vie în condițiile pedoclimatice din podgoria Miniș-Măderat ; stabilirea încărcăturii optime de ochi per butuc și soiuri la aplicarea tăierilor de producție de viță de vie etc. În sectorul legumicol și pomicol, cercetarea urmărește cu prioritate consecințele aplicării îngrășămintelor în aceste sectoare și stabilirea măsurilor agrotehnice în plantațiile masive de pomi. Cercetarea elevilor de la Miniș urmărește, printre altele, probleme ale selecției viței de vie. La ora actuală se are în vedere selecționarea cîtorva cloni valoroși din soiurile Cadarcă, Aporto, Merlot. Spațiul nu ne permite să amintim numele tuturor elevilor și dascălilor de la acest liceu care au obținut rezultate frumoase în munca de cercetare științifică. Fapt pentru care pomenim doar numele unor elevi din anul IV (Dumitru Bulzan, Ștefan Mocuța, Veronica Olaru, Elena Neag) care, împreună cu profesorii lor, au făcut pasiune pentru dezlegarea unor taine științifice.

Fiindcă trebuie să dăm cezarului ceea ce se cuvine, etica profesională ne obligă să amintim faptul că în microferma liceului minișan s-au obținut în 1976 rezultate excelente în producție. Amintim cîteva : 13.000 kg struguri per hectar în plantațiile cu tînăra vîrstă de patru ani și 67% vițe de calitatea I în școala de viță. De reținut : aceste cifre depășesc producțiile realizate de unitățile agricole socialiste din zonă. De unde se vede că hărniciei dacă i se adaugă știința, rezultatele sînt excelente.

Elevii își desfășoară practica de producție în cadrul fermei didactice, proprietatea binecunoscutei și apreciatei stațiuni de cercetări horticole Miniș, unitate patronatoare (aceasta-i expresia, dar nu ni se pare cea mai potrivită, pentru simplul fapt că în România nu mai există patroni) ce se află la o zvîrlitură de praștie de localul liceului. Practica este continuată în cîmpurile experimentale și de producție și în sectorul de vinificație. Este lăudabil faptul că multe cadre didactice ale școlii colaborează cu cercetătorii stațiunii. Din această colaborare cîștigul este triplu : pentru elevi, pentru cadrele didactice, pentru producție.

Liceul din Miniș are 16 cadre didactice care predau peste 15 discipline de specialitate. Printre cadrele didactice sînt ingineri horticultori, ingineri agronomi, ingineri mecanici, ingineri zootehniști, profesori de cultură generală. Ion Dronca (inginer horticultor, directorul liceului, fecior de țăran (motogan) dintr-o zonă pomicolă arădeană vorbește cu deosebită mîndrie despre cei 300 de elevi ai liceului și despre colegii săi. Tot spațiul nu ne permite să amintim numele tuturor dascălilor care și-au făcut o datorie de onoare din munca de cercetare științifică făcută cot la cot cu elevii. Amintim doar cîteva nume : prof. Gertrude Crișan (legumicultură și floricultură), prof. Felicia Șeran (pomicultură), prof. Gh. Madoș (agrotehnică).

Cînd ne-am documentat, la Miniș, primăvara era exuberantă. Erau caișii înfloriți, erau piersicii înfloriți, erau merii înfloriți, era liliacul înflorit. Albinele lucrau în florile tuturor pomilor. I-am văzut pe elevi în cîmpurile de experiență. Erau frumoși, sănătoși, bronzați de soarele și vîntul primăverii. Directorul liceului ne spune că „pruncii aceștia se dezvoltă formidabil, cresc văzînd cu ochii". De ce ? Pentru că au toate condițiile : hrană excelentă, legume și fructe proaspete la discreție, aer de stațiune climatică.

Iată ceva interesant la acest liceu : în sălile de clasă, la cantină, în dormitoare elevii se autoservesc și autogospodăresc. Încă o idee care se va materializa în viitorul apropiat : baza materială a școlii va cunoaște o sensibilă dezvoltare. Liceul va fi dotat cu aparatură și mai modernă de laborator, cu utilaje pentru sectorul de vinificație, cu mașini și tractoare reclamate de profilul școlii. În acest fel, producțiile obținute în ferma liceului vor crește considerabil. Cînd se va petrece acest lucru, conducerea școlii are un gînd : să se treacă la autofinanțare. Fiindcă veni vorba de viitorul apropiat trebuie să mai consemnăm și altele : construirea unui cămin cu 326 locuri, introducerea încălzirii centrale, construirea unei săli de sport și a unei sere pentru culturile forțate de legume și flori.

La ora actuală se amenajează un complex sportiv care va cuprinde teren de fotbal, două terenuri de tenis, două de handbal în 7. Trebuie spus că anumite discipline sportive — tenis de masă și întrecerile la săniuș — sînt foarte îndrăgite de elevi. Astfel se explică faptul

că la aceste discipline liceul are campioni pe județ. Serile literare, întîlnirile cu scriitori și oameni de știință se bucură, de asemenea, la acest liceu de o largă audiență.

În fond, ce sînt absolvenții acestei școli? Sînt meseriași de înaltă calificare, sau dacă ne putem exprima astfel, sînt țărani muncitori de tip nou, dezvoltați pe planuri multilaterale. La terminarea școlii, dacă-i ajută puterile, ei pot urma învățămîntul superior de specialitate la facultățile de horticultură din București, Craiova și Iași. De altminteri, am fost informați că foștii absolvenți ai liceului din Miniș se numără astăzi printre studenții cei mai buni ai facultăților pe care le-am amintit. Dar cei mai mulți dintre absolvenții liceului din Miniș se reîntorc să lucreze direct în producție în sectorul hortiviticol din unitățile socialiste: I.A.S., stațiuni experimentale, C.A.P., Întreprinderea de vie și vin, Întreprinderea de legume și fructe, Întreprinderea de sere.

Cînd am părăsit liceul din Miniș ne-a încercat un sentiment de legitimă mîndrie. Sentimentul că școala românească, indiferent de profilul ei, slujește din plin interesele prioritare ale economiei noastre, ale patriei socialiste.

Fundamentele sociale ale pedagogiei*

Dezvoltarea nivelului științific al pedagogiei a antrenat în ultimele decenii dezbateri aprinse asupra zonelor de graniță. Așa se explică, între altele, diversificarea cercetărilor interdisciplinare asupra fenomenelor educației. Totuși, a rămas ca factor de permanență, am spune, într-o lume a schimbării accelerate, cercetarea fundamentelor pedagogiei. Rezultatele sînt însă departe de a fi satisfăcătoare, lucrări mai numeroase fiind elaborate în domeniul fundamentelor filozofice.

Odată cu amplificarea proceselor de educație, cu sporirea forței de pătrundere a metodelor, mijloacelor și tehnicilor noi, au revenit, am spune, spectaculos, cercetările privind fundamentele sociale ale efortului de formare și dezvoltare a omului. Între lucrările de seamă recent apărute pe această temă se numără și cea a profesorului danez Thyge Winther-Jensen — *Fundamentele sociale ale pedagogiei.*

Autorul analizează temeiurile sociologice ale pedagogiei contemporane din patru direcții: conceptele sociologice cu care operează sau pe care le implică pedagogia; educația și *mobilitatea socială*; educația și economia societății; socializarea ca activitate de bază a educației. Între conceptele sociologice — cu care operează pedagogia modernă — este și cel de structură și funcție. În acest context sînt reliefate cîștigurile pe care pedagogia le-a obținut ca urmare a dezvoltării sociologiei moderne. Importantă este sublinierea pe care o face autorul referitoare la contribuția explicației marxiste a societății la dezvoltarea viziunii sociale a pedagogiei.

De asemenea, sînt prezente și contribuțiile unor sociologi de renume cum sînt N. Durkheim, M. Weber, I. Parsons etc. la dezvoltarea unei viziuni sociale în pedagogie. Pe astfel de temeiuri, autorul discută pe larg ceea ce el numește „stratificarea în educație" pe temeiul claselor sociale. Educația, în felul acesta va reproduce stratificarea, iar pedagogia va fi chemată să o justifice, așa cum se va demonstra și în *Puterea elitei* a lui Wrigh Mills.

Între fenomenele sociale care exercită o deosebită presiune asupra pedagogiei contemporane este și mobilitatea socială puternică. Autorul lucrării identifică două tipuri de mobilitate: verticală și orizontală. Ambele introduc importante, puternice schimbări în procesul educației, schimbări pe care pedagogia nu poate să nu le ia în seamă. Este vorba, mai ales, de găsirea de noi formule de organizare pentru a se adecva noilor realități sociale.

Elementele sociale care presează cel mai mult însă asupra educației sînt cele născute din revoluția industrială, cum o denumește autorul. Aceasta dă o nouă configurație economică și întregii societăți, dar va duce și la o explozie a educației. Explozia educației contemporane are, deci, cauze sociale și explozia științei despre educație nu se poate produce decît includ zînd elementele sociale, relevă autorul. În acest sens sînt aduse interesante argumente cu exemple din țările dezvoltate din punct de vedere industrial și din planul danez de perspectivă adoptat pentru anii 1970—1985.

Pedagogia implică bazele sale sociologice în analiza unui proces de educație deosebit de important — socializarea. Plecînd de la conceptia sociologică binecunoscută — educația este un proces de socializare —, Th. Winther-Jensen identifică diferitele tipuri de socializare pe care se sprijină pedagogia contemporană: socializare primară (în familie), secundară (școala, colective de muncă etc.). Tot aici sînt discutate și probleme privind grupurile primare și secundare în educație, procesul de învățare ca proces social, relația educat-educator etc. Autorul atrage atenția că, fără precizarea clară a rolurilor sociale pe care le au obiectul și subiectul educației, se pot naște grave confuzii. De aceea, se militează pentru definiții clare, pentru explicitări detaliate ale proceselor sociale implicate aici, acordîndu-se atenție totodată la ceea ce autorul denumește limbajul formal și limbajul public.

Socializarea nu este înțeleasă ca simplă asimilare a socialului, ci ca „elaborare și trăire a cadrului social", începînd cu terminologia și sfîrșind cu atitudinile sociale. În felul acesta, elementul sociologic în pedagogie vine să solicite luarea în considerare a contextului social, a cerințelor exprese sau implicate ale mesajului social-politic prezent în orice act de educație.

Strîns legată de acest fapt, interesantă este argumentarea unei teze care alcătuiește una din coloanele centrale ale lucrării și anume: „pedagogia este politică". Astfel se desprinde, pe de o parte, că educația este în bună măsură procesul de însușire a ceea ce este public, a polisului, a treburilor cetății, iar pe de altă parte, că ea însăși, educația, este o preocupare de seamă a societății, a polisului. Pedagogia este politică, deci, nu doar pentru că cercetează procesul educației politice, ci și pentru că este o datorie socială, politică a pedagogiei să fie la înălțimea epocii noastre — punct de vedere deosebit de actual și important pentru însăși activitatea pedagogiei din țara noastră.

Nicolae VINȚAN

* THYGE WINTHER-JENSEN. *Paedagogik og samfunsvidenskale*, Gjellerups, Forlag, Kobenhavn, 1976.

MANIFESTARE ȘTIINȚIFICA DE PRESTIGIU - SCHIMB RODNIC DE IDEI

ANTON VASILESCU

Orașul Sibiu a găzduit, în zilele de 17 și 18 aprilie a.c., cel de-al IV-lea Simpozion național al cadrelor didactice, organizat de Uniunea Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură și Ministerul Educației și Învățămîntului, a cărui temă a înscris drept problematică de dezbateri : **Asigurarea progresului școlar pe calea sprijinirii diferențiate a elevilor la învățătură : metode, procedee, tehnici de evaluare a progresului școlar.** Reuniune științifică de prestigiu, simpozionul a întrunit educatoare, învățători și profesori de pe toate treptele de învățămînt și din toate colțurile țării, oameni de știință și cultură, personalități marcante din institutele de cercetare și perfecționare, din alte domenii de activitate interesate în perfecționarea acțiunii de cultură prin școală, care au discutat o problemă de actualitate în învățămîntul nostru.

Precedat de sesiuni științifice restrînse la început pe școli, pe grupe de localități și apoi la nivelul fiecărui județ și al municipiului București, Simpozionul național al cadrelor didactice a reunit unele dintre cele mai reușite lucrări care au întrunit girul specialiștilor. De remarcat este nu numai faptul că la actualul simpozion s-a prezentat un număr mare de referate și comunicări (peste 200), dar și că valoarea lor a fost substanțial îmbunătățită față de precedentele reuniuni științifice de acest gen. Vom sublinia constatarea îmbucurătoare că cele mai multe dintre lucrările prezentate au fost rodul unor investigații de durată, că ele au comunicat rezultate desprinse în urma unor cercetări întreprinse de cadre didactice familiarizate cu exigențele unei cercetări științifice. Practica înaintată la catedră s-a îmbinat în multe cazuri cu rigurozitatea experimentului pedagogic. Îmbinarea dintre predare și cercetare a dobîndit o notă tot mai distinctă la o bună parte dintre personalul didactic care lucrează nemijlocit la catedră.

Lucrările în plenară au cuprins referate care au dat orientare ideologică și științifică desfășurării întregii manifestări științifice înscrisă sub semnul Festivalului național „Cîntarea României". Salutînd lucrările simpozionului, prof. **Maria Stănescu,** adjunct al ministrului educației și învățămîntului, prof. **Silvia Ilie,** președinta Uniunii sindicatelor din învățămînt și cultură și tovarășul **Simion Scutea,** secretar al Comitetului județean al P.C.R. Sibiu au scos în evidență succesele școlii românești, contribuția ei importantă la creșterea și educarea tineretului în spirit comunist.

Referatele susținute în lucrările plenarei s-au axat pe cîteva din ideile de o reală însemnătate privind problematica abordată de simpozion.

In referatul cu tema : **Orientări privind evaluarea randamentului școlar,** prof. Maria Stănescu s-a axat pe cerințele actuale ale perfecționării întregului învățămînt, în cadrul căruia învățămîntul general și obligatoriu de zece ani deține cea mai mare pondere. Ca învățămînt obligatoriu de masă, pentru întregul tineret pînă la vîrsta de 16 ani, învățămîntul de zece ani este dator să-și amelioreze evident obiectivele, conținutul, modalitățile de organizare, astfel ca actul de predare-învățare să dobîndească o eficiență sporită, subliniată și de o evaluare cît mai reală a randamentului la învățătură al tuturor elevilor.

Abordînd tema : **Metode de tratare diferențiată a elevilor în vederea sporirii eficienței procesului de învățămînt,** dr. **Iulian Nica,** director adjunct al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, a scos în evidență complexitatea fenomenului educativ, interacțiunea elementelor ce concură la creșterea randamentului școlar, însemnătatea pe care o au metodele de învățămînt în obținerea de succese la învățătură de către toți elevii. Metodele de predare, a menționat vorbitorul, nu au

valoare în sine, ci prin modul în care cadrul didactic știe să le adecveze la situațiile specifice ale colectivelor de elevi pe care le conduce.

Referatul de închidere a lucrărilor din plenară a fost susținut de prof. **Silvia Ilie,** cu tema : **Formarea personalității tinerilor în perspectiva viitorului, principal complex de referință al evaluării progresului școlar ; rolul organizațiilor sindicale în determinarea unei optici noi în aprecierea eficienței procesului educațional.** Privind problema calității actului de predare-învățare în lumina exigențelor ridicate în fața școlii de sarcinile actualului cincinal, așa cum au fost stabilite de Congresul al XI-lea al P.C.R. și subliniate de Congresul educației politice și al culturii socialiiste, în comunicare s-a insistat asupra necesității creșterii procesului instructiv-educativ în ansamblul său, cu repercusiuni marcante în atitudinea tineretului școlar față de comandamentele vieții sociale. Și cum elementul de referință în această privință îl reprezintă modul în care întregul tineret este pregătit pentru a se încadra nemijlocit în procesul de producție, autoarea a relevat prioritatea acelor elemente care angajează școala și ceilalți factori educativi într-un flux constant de acțiuni menite să ridice valențele formative ale actului educativ din școală și extrașcolar.

Constituie pe criterii diferite, secțiile s-au conturat astfel : Secția I : **Probleme teoretice și practice privind progresul școlar ; Evaluarea randamentului la învățătură,** avînd ca subsecții : I A : ***Concepte și experiențe*** ; I B : **Metode și mijloace de evaluare și de notare a progresului școlar** ; secția a II-a : **Pregătirea preșcolarilor pentru activitatea școlară** ; secția a III-a : **Diferențierea activității cu elevii din ciclul primar — cale de lichidare a repetenției** ; secția a IV-a : **Optimizarea sistemului de evaluare și notare în ciclul primar** ; secția a V-a : **Limba și literatura română** ; secția a VI-a : **Limbi străine** ; secția a VII-a : **Științe sociale** ; secția a VIII-a : **Matematică** ; secția a IX-a : **Fizică, chimie** ; secția a X-a : **Biologie-geografie** ; secția a XI-a : **Progresul și evaluarea pregătirii pentru profesii productive în gimnaziu și liceu** ; secția a XII-a : **Probleme specifice ale activității în casele de copii.**

Cele douăsprezece secții de lucru au dezbătut o problematică diversă și bogată, cu referințe teoretice și practice. Comunicările prezentate în număr mare au fost însoțite de discuții vii și interesante, constituind un *fructuos schimb de idei* între participanți. Meritată reținută ideea valoroasă, întîlnită aproape la toate secțiile, vizînd perfecționarea modalităților de apreciere a randamentului la învățătură. Notarea și evaluarea randamentului școlar nu reprezintă un scop în sine, cadrul didactic fiind interesat să-și perfecționeze continuu procedeele și metodele de înregistrare a progresului la învățătură de către fiecare elev, în raport cu capacitățile sale intelectuale. De aci și nevoia imperioasă de a urmări în mod susținut randamentul la învățătură și activitate practică al elevilor, a ști **ceea ce cunosc** elevii, **ce trebuie să cunoască,** potrivit obiectivelor de învățămînt, formulate prin programele școlare. Cunoașterea reală și constantă a randamentului la învățătură îi dă cadrului didactic posibilitatea să descopere la timp anumite lacune în pregătirea elevilor, să vadă cauzele care au condus la astfel de situații și îl determină să găsească soluțiile cele mai adecvate pentru remedierea lipsurilor sesizate. Aproape în totalitatea lor, referenți și participanți la dezbateri au considerat că singură nota, mai ales cea acordată accidental, nu poate fi instrumentul de relevare a capacităților și eforturilor psihointelectuale depuse de elevi. Alături de notă, în instrumentarul de lucru al cadrului didactic pentru aprecierea și evaluarea randamentului la învățătură este necesar să fie introduse fișele de lucru, probele de investigație, testele psihologice etc. Nota acordată elevilor prin utilizarea unor procedee diversificate de verificare și control încorporează atît volumul de cunoștințe absolut necesar pe care este obligat să-l dețină elevul, cît și deprinderile de a valorifica în mod creator ceea ce acesta a dobîndit prin efort personal. Mai mult, nota acordată pe această cale exprimă într-un mod mai veridic dezvoltarea și a altor procese psihice, gîndirea și capacitatea creatoare a elevului.

S-a desprins, apoi, ca o notă distinctă, demnă de relevat, convergența și interpătrunderea dintre cercetarea științifică efectuată de tehnicieni și specialiști și practica înaintată a celor mai valoroși oameni de la catedră. Această colaborare la care și-au dat contribuția deopotrivă cercetători din domeniul psihopedagogic, specialiști din ramuri ale științei al căror domeniu de investigație cuprinde și școala, educatoare, învățători, profesori de diferite discipline. Acest efort comun și-a făcut evidentă prezența prin ideile exprimate cu privire la adoptarea unei concepții noi, înaintate, cu privire la evaluarea randamentului școlar. Firește, referenții și participanții la *dișcuții* și-au particularizat intervențiile lor în funcție de treapta de școlarizare pe care se află copilul și tînărul, de particularitățile psihofizice ale celor educați. Numai printr-o cît mai atentă cunoaștere a elevilor, educatorul îi poate *oferi sprijinul diferențiat* în funcție de componența colectivului cu care lucrează, mergînd pînă la individualizarea ajutorului acordat unora dintre elevi.

Suscitînd un viu interes în rîndul personalului didactic, întreținînd un neîntrerupt *dialog pe o temă încă* disputată, simpozionul, în ansamblul său, are meritul de a fi produs o efervescență spirituală creatoare în rîndul slujitorilor școlii.

Considerații privind Olimpiada de limba română (etapa pe localitate)

Olimpiadele sau concursurile pe specialități s-au bucurat întotdeauna de o largă audiență în rîndul elevilor. An de an a crescut numărul participanților, iar orientarea lor spre o anumită disciplină însumează — într-un grad sporit de conștientizare și responsabilitate — preferințe, înclinații evidente, pregătire intensivă și, în destul de multe cazuri, o pasiune de netăgăduit, dublată de talent.

Școlile de toate gradele din județul Suceava, inspectoratul școlar, societățile cu profil științific sau umanist, M.E.I., s-au străduit să creeze de fiecare dată un cadru optim de desfășurare pentru o astfel de competiție de puternică afirmare a elementelor valoroase.

Bineînțeles că — în condițiile unor exigențe mereu sporite — s-a ținut, în general, seama de prevederile programelor școlare, de vîrsta elevilor, de clasa sau anul de studiu, punîndu-se accent în elaborarea subiectelor nu atît pe evaluarea informațiilor dobîndite de elevi într-o perioadă de timp determinată, cît mai ales pe aplicarea lor în condiții variate. Astfel de aprecieri vizează și subiectele olimpiadei de limba română pentru clasele V—VIII (etapa pe localitate, din 6 februarie a.c.) — subiecte întocmite de inspectoratul școlar județean. Temele compunerilor libere ce trebuiau tratate de elevi („Faptă de pionier", cl. a V-a; „Peisaj de iarnă", cl. a VI-a; "Peisaj natal", cl. a VII-a; „Eroism tineresc", cl. a VIII-a) le-au oferit posibilitatea să demonstreze în ce măsură stăpînesc tehnica alcătuirii unei asemenea lucrări, modul în care valorifică lectura parcursă, talentul și spiritul lor de creație. Utile ni s-au părut de asemenea și unele probleme de limbă și literatură menite să apeleze evident la gîndirea participanților.

Studiul atent al subiectelor date în această primă etapă a olimpiadei ne obligă însă să semnalăm și cîteva aspecte negative care au provocat, pe drept cuvînt, justificate nedumeriri. Una din principalele noastre obiecțiuni se referă la volumul exagerat de mare al lucrărilor impus elevilor participanți. Cînd și în ce împrejurări au mai avut de lucrat, cu intensitatea și profunzimea specifice olimpiadei, elevii claselor V—VIII, timp de trei ore consecutiv, chiar dacă e vorba de cei mai bine pregătiți? Oare timpul stabilit pentru efectuarea propriu-zisă a lucrărilor — la care se adaugă încă circa o jumătate de oră de transcriere a subiectelor de pe tablă — este în concordanță cu particularitățile de vîrstă și individuale ale acestor elevi? De ce la olimpiada de limba română s-a dat indicația să participe elevi de la cl. V—VIII, iar la cea de matematică, de pildă, numai de la cl. a VII-a și a VIII-a? Volumul de lucrări și durata fixate în cadrul olimpiadei pot fi aceleași atît pentru elevii clasei a V-a cît și pentru cei de la clasa a VIII-a? (Și nu trebuie să uităm că — raportat la clasă, respectiv vîrstă — gradul de dificultate în rezolvarea problemelor se menține relativ constant!).

Considerăm că durata de lucru și, corespunzător, volumul lucrărilor în vederea unei rezolvări optime a problemelor ar trebui fixate diferențiat: 90 minute cl. V—VI; 120 minute cl. a VII-a și pînă la 150 minute cl. a VIII-a. În acest context, **compunerile libere** ar avea — cum e și firesc — o pondere simțitor sporită (echivalent cu 12—14 puncte), aria celorlalte chestiuni cu caracter aplicativ diminuîndu-se corespunzător (circa 6—8 puncte), dar și în acest caz cu respectarea strictă a cerințelor cuprinse în programele școlare.

Una din problemele de gramatică formulate pentru clasa a VIII-a („Construiți 5 fraze cu propoziții predicative introduse prin pronume relativ-interogative, în așa fel ca aceste pronume să aibă următoarele funcții sintactice: *a*) subiect; *b*) nume predicativ; *c*) atribut; *d*) compl. direct; e) compl. ind.") a declanșat vii discuții atît în rîndul profesorilor, cît și al elevilor. De la bun început socotim acest subiect **inabordabil** — în cea mai mare măsură — și nu numai pentru elevii clasei a VIII-a. Dacă nici manualul „Gramatică și noțiuni de vocabular și de istorie a limbii române" întocmit de Ion Popescu — după consultarea unui larg cerc de colaboratori — manual „elaborat în conformitate cu programa M.E.I.", nici chiar „Gramatica limbii române" (vol. II, Edit. Acad. R.P.R.. Buc., 1963) nu elucidează decît parțial cerințele formulate în cadrul subiectului de la olimpiadă — fiind considerate, după opinia unor cercetători competenți, ca niște **subtilități** — cum s-ar putea justifica ele în cazul elevilor clasei a VIII-a care abia s-au familiarizat cu felurile propozițiilor secundare? Dificultăți de natura celor semnalate sînt departe de a stimula gîndirea, creativitatea și inventivitatea participanților la o asemenea olimpiadă!

Cercetarea și analiza lucrărilor elaborate de elevi ne-au dezvăluit lipsurile ce mai persistă în metodologia folosită și în stilul nostru de muncă cu elevii: compunerea scrisă n-a devenit încă un exercițiu permanent sub îndrumarea și controlul sistematic al profesorilor; comentariul textelor literare nu se realizează totdeauna sub forma unui dialog viu cu elevii; o asemenea activitate „ex cathedra„ un poate duce nicidecum la sti-

mularea gîndirii creatoare, fanteziei și sensibilității lor și, cu atît mai mult, nu este de natură să le cultive interesul pentru *lectură; în predarea gramaticii* mai stăruie încă tendința imprimării unui caracter abstract și teoretic, neglijîndu-se problemele de vocabular, ortografie, ortoepie și punctuație.

Problematica olimpiadelor trebuie pusă în concordanță cu vîrsta elevilor și cu cerințele programelor școlare. Uneori autorii subiectelor „se întrec" în a descoperi probleme cît mai complexe și subtile care pun — nu de puține ori — în încurcătură chiar pe profesori și nu pentru că ar dovedi incompetență! De ce se pierde din vedere faptul că specialiștii — chiar în condițiile unei munci diferențiate cu elevii — sînt obligați să respecte conținutul programelor școlare și că acestea, *oricît de criticabile ar fi*, reflectă nu numai volumul și eșalonarea în timp a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor specifice unui anumit obiect, ci și un echilibru corelativ între toate disciplinele de învățămînt?. Asemenea exagerări n-au nimic comun cu orientarea fundamentală *actuală a procesului formativ-educațional* și — ceea ce este mai îngrijorător — fac să descrească interesul elevilor dotați pentru o astfel de competiție cu vechi tradiții în școala românească.

Graf. Ștefan SOROCEANU

Învățămîntul politehnic în școala românească*

Apărută în cunoscuta editură Beltz, lucrarea a fost elaborată în cadrul Institutului german pentru cercetarea pedagogică internațională din Frankfurt pe Main. Ea face parte din colecția **Documentări privind școala germană și din străinătate** (vol. 17) și se înscrie ca a treia lucrare dedicată învățămîntului politehnic din țările socialiste: U.R.S.S., R.D.G. și R. S. România.

Maria Miclescu distinge 4 faze în dezvoltarea învățămîntului politehnic din țara noastră între anii 1955—1973 și anume: 1955—1959 — prima, 1960—1964 — a doua, 1965—1970 a treia și 1971—1976 a patra. Această perspectivă în timp permite să se releve, pentru fiecare fază, o succintă privire istorică a școlii, motivarea și apoi fundamentarea teoretică a învățămîntului politehnic din fiecare fază, formele organizatorice și principalele rezultate ale cercetării pedagogice românești. Autoarea pune în lumină creșterea complexității problemelor, continua adecvare a procesului de învățămînt la cerințele sociale ale țării, amplificarea și adîncirea, după 1960, a cercetărilor de teren cu caracter pedagogic și interdisciplinar.

Însuși aspectul teoretic al învățămîntului „politehnic" — și acest lucru este foarte bine evidențiat în lucrare — a cunoscut o continuă elaborare, de la motivarea teoretică la o întemeiere tot mai complexă, corespunzătoare evoluției sociale și a sistemului de învățămînt din țara noastră în ansamblul problematicii sale.

Parte constitutivă a fondului de idei pe care se întemeiază documentarea, studiul introductiv al profesorului Dr. Wolfgang Mitter, directorul acestui institut, relevă dezvoltarea creatoare a școlii românești și specificul „variantei România" în comparație cu învățămîntul politehnic din alte țări. Mai întîi, România realizează o reformă de amploare prin generalizarea învățămîntului de 10 ani și în perspectivă a celui de 12; în al doilea rînd, „varianta România" (p. X—XII) ilustrează aplicarea creatoare a marxismului, în speță a concepției lui Marx despre învățămînt. K. Marx a specificat trei domenii mari ale învățămîntului, se arată în studiul introductiv: intelectual, fizic (al educației fizice) și domeniul instruirii tehnologice — „tehnological training" — concept care *a fost tradus în mai multe feluri*, dar mai ales cu „educația, instrucția, pregătirea politehnică" (p. X). Întrebarea cardinală care a preocupat și preocupă și azi pe cercetători, legată și de „caracterul fragmentar al expunerilor pedagogice relevante pentru Marx" (p. XI), a fost dacă „învățămîntul politehnic" constituie o contribuție directă la „învățămîntul de cultură generală" și deci la „dezvoltarea omnilaterală" a personalității sau este menit să servească orientării profesionale, începînd cu primele clase de școală, și chiar unei pregătiri profesionale corespunzătoare politicii de stat în domeniul pregătirii forței umane de muncă. Prin lucrarea de față se ilustrează că în România, în ultimii douăzeci de ani, s-au urmărit ambele scopuri, avînd prioritate fiecare dintre ele, potrivit cerințelor de etapă ale construcției societății socialiste.

Profesorul Mitter, care a vizitat România în repetate rînduri și a cunoscut școala noastră la fața locului, promovînd un fructuos schimb de idei cu conducerea Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, cu tov. conf. univ. dr. Iulian Nica și cu colectivul de cercetare coordonat de prof. dr. Petre Bărbulescu, își încheie studiul introductiv arătînd că „pentru rezolvarea problemei învățămîntului politehnic în România, un interes deosebit îl prezintă proiectul cuprinzător de cercetare interdisciplinară în problematica *muncii inițiat în 1971 în județul* Teleorman de către Institutul de cercetări pedagogice și psihologice din București și care se va finaliza în 1980" (p. XI).

Caracterul comparat al studiului rezultă din valorificarea detaliată a „variantei România" în contextul învățămîntului din alte țări. În același timp, în legătură cu unele realizări ale învățămîntului românesc, cum ar fi predarea obiectului de învățămînt „Munca", lucrarea oferă sugestii — așa cum observă d-nul Wolfgang Mitter — și pentru școala din țările cu alte orînduiri (p. XI).

Prin publicarea studiului despre învățămîntul politehnic — tehnologic din țara noastră s-a realizat un important pas în cunoașterea realizărilor școlii românești, aflată în prezent într-o fază de dezvoltare care continuă fazele prezentate în acest volum la un nivel și mai complex, în contextul cincinalului revoluției științifice și tehnice în România. Lucrarea valorifică cercetările pedagogice experimentale, în marea lor majoritate efectuate la Institutul de cercetări pedagogice.

În afară de meritele autoarei Maria Miclescu și de cele ale profesorului Mitter pentru elaborarea cărții, vom menționa și aportul d-lui Werner Knoche, care a colaborat la redactare și a făcut sugestii privind structura volumului.

Se cuvine să arătăm și cu acest prilej satisfacția noastră pentru schimbul fructuos de idei dintre cele două institute de cercetări științifice, cu scopul ridicării calității învățămîntului în lume, al înțelegerii și colaborării între popoare.

Dr. Leon ȚOPA

* **MARIA MICLESCU, Der polytechnische Unterricht im rumänischen Schulwesen (Învățămîntul politehnic în școala românească)**, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, f.a., 152 p

Şcoala românească din părţile Aradului în perioada 1867–1918*

Recenta lucrare (256 pagini cu anexe) apărută sub egida Comitetului de Cultură şi Educaţie Socialistă a judeţului Arad este o continuare firească a preocupărilor mai vechi ale autorului de a cerceta în profunzime şi de a oferi o imagine complexă a istoriei învăţământului românesc din partea de vest a ţării.

Şcoala românească din părţile Aradului are o tradiţie veche, ale cărei origini merg pînă în prima parte a secolului al XVI-lea (astfel se pare că şcoala din Covăsînţ, amintită la 1532, ar fi cea mai veche). De o dezvoltare mai mare a reţelei şcolare româneşti putem vorbi îndeosebi de la jumătatea secolului al XVIII-lea. Continuînd cercetările anterioare, autorul prezintă şcoala românească din părţile Aradului de la încheierea compromisului dualist austro-ungar (1867) pînă în momentul formării statului român naţional unitar (1918). Obiectivul principal al acestei lucrări — după cum subliniază şi autorul — este de a releva contribuţia şcolii româneşti din părţile Aradului între 1867—1918 la opera de făurire a unităţii noastre naţionale. Pe baza unei bogate documentări de arhivă şi interpretării logice a datelor, autorul reuşeşte să demonstreze în mod convingător şi fără echivoc rolul major pe care l-a avut şcoala românească din această parte a ţării la lupta de emancipare naţională a românilor, la educarea conştiinţei naţionale şi la făurirea unităţii naţionale.

Primul capitol al lucrării este consacrat studierii organizării activităţii şcolare. Şcoala populară românească din părţile Aradului, reorganizată pe principii confesionale, era formată din două cicluri : *instrucţia cotidiană*, cu durata de 6 ani, obligatorie pentru copii de 6—12 ani, şi *instrucţia şcolară repetitoare*, cu durata de 3 ani, pentru copii de 12—15 ani. Deşi legislaţia şcolară (ulterioară legii învăţămîntului din 1868), prevederile şi dispoziţiile autorităţilor au încercat să limiteze sfera de activitate a şcolii populare româneşti, aceasta a reuşit să-şi extindă influenţa în rîndul maselor populare şi al tineretului şcolar îndeosebi, devenind un principal factor de educare şi formare a conştiinţei naţionale. După cum subliniază şi autorul, „şcoala populară românească devine un teren de luptă pentru afirmarea aspiraţiilor naţionale şi pentru apărarea drepturilor culturale ale românilor", fiind în acest fel „un factor de integrare naţională, de formare a tineretului în spiritul istoriei, culturii şi aspiraţiilor naţionale ale poporului român". În acest capitol, autorul prezintă o serie de date deosebit de importante şi interesante privind modul de organizare şi control al activităţii şcolare, sursele de susţinere materială, planurile de învăţămînt, manualele şcolare. Planul de învăţămînt (elaborat într-un mod unitar în 1877), avea ca obiectiv central limba română (cu cel mai mare număr de ore) ; o importanţă deosebită era acordată studierii geografiei şi istoriei, obiecte cu profunde semnificaţii politice şi patriotice. Este demn de semnalat faptul că elevii aveau la dispoziţie, în acest interval de timp, un număr însemnat de manuale şcolare româneşti (tipărite la Arad între 1876—1910), cum ar fi abecedare, cărţi de citire, manuale de gramatică, aritmetică, geografie, istorie, ştiinţele naturii, fizică, chimie, limba şi literatura română, pedagogie etc., pe care autorul le prezintă, subliniindu-le calităţile şi funcţiile didactice.

Capitolul al II-lea se ocupă de dezvoltarea reţelei şcolare. După 1870 şcolile populare româneşti cunosc o dezvoltare mare, datorită eforturilor Senatului Şcolar Arădean şi contribuţiei populaţiei. În localităţile cu o populaţie numeroasă existau mai multe şcoli (Arad — 4 şcoli primare şi Preparandia, Pecica şi Lipova — 3 şcoli, Nădlac şi Şeitin 2 şcoli), de regulă întîlnindu-se situaţia ca o localitate să dispună de o şcoală (uneori însă se asociau 2—3 sate mai mici pentru a întreţine o şcoală). Reţeaua şcolară din părţile Aradului cuprindea la 1870 un număr de aproape 250 şcoli populare româneşti. În lucrare autorul prezintă, pe baza documentelor vremii, principalele elemente legate de aceste şcoli (numărul de elevi, frecvenţa, localul şcolii, cadrul didactic etc.).

Capitolul al III-lea este consacrat prezentării locului şcolilor arădene în viaţa comunităţii româneşti. În acest sens se arată că „Preparandia" din Arad şi înfiinţarea „Reuniunii învăţătorilor arădeni" au avut un rol important la formarea şi perfecţionarea învăţătorilor şi prin aceasta la sporirea rolului învăţămîntului în viaţa comunităţi româneşti. Şcolile româneşti şi-au extins influenţa şi asupra adulţilor, contribuind la alfabetizarea acestora, la răspîndirea cunoştinţelor şi la promovarea idealurilor naţionale. Arătînd rolul şcolii arădene în realizarea unităţii naţionale, autorul demonstrează şi prezintă în mod deosebit de convingător că acest rol s-a manifestat prin : a) circulaţia cărţilor şi valorilor culturale în rîndul poporului ; b) legăturile şcolilor arădene cu instituţiile culturale de peste Carpaţi ; c) activitatea unor cadre didactice arădene în vechea Românie ; d) participarea corpului didactic arădean la pregătirea şi realizarea Unirii Transilvaniei cu România. În încheierea lucrării, autorul arată că şcoala din părţile Aradului, apărută ca o necesitate pentru popor, a devenit o instituţie cu profund caracter politic, a cărei sarcină istorică a fost de a pregăti generaţia unirii, de a contribui la realizarea unităţii naţionale. Şcoala românească din părţile Aradului reprezintă o admirabilă pagină de istorie naţională, pe care Vasile Popeangă a reuşit s-o redea cu o deosebită competenţă în rîndurile cărţii de faţă.

Octavian MÎNDRUŢ

* VASILE POPEANGĂ, *Şcoala românească din părţile Aradului în perioada 1867—1918*, Arad, 1976.

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 5/1977

STANCIU STOIAN : L'école et l'éducation patriotique en Roumanie ● OCTAVIAN IONESCU : La signification éducative de l'oeuvre de G. Coşbuc dédiée à la guerre d'indépendence ● DOINA RADU : L'éducation humaniste des élèves par l'enseignement de la littérature au lycée ● ANA STOICA : Données expérmentales concernant l'efficience de l'enseignement par groupes ● ION MÂNZAT : Le transfert et la stimulation de la pensée scientifique de l'élève ● VIRGINIA CREŢU : L'utilisation de la rétroprojection dans l'enseignement de la géographie physique ● FLORIAN BIOLANESCU : Méthodes et procédés adaptés aux différents rythmes d'apprentissage ● ION CÂMPEANU : Les leçons assistées par le directeur et leur valorisation en vue d'une éducation différenciée des élèves ● VALENTIN SLABU : Les activités complémentaires aux heures d'écriture et de lecture ● CONSTANTA TEODORESCU : Moyens d'améliorer l'enseignement des connaissances sur la nature dans la première classe ● ŞTEFAN BÎRSĂNESCU ; ŞTEFAN MILCU, TEODOR GAL : Le concept de „culture générale" dans les conditions de développement de la science et de la technique contemporaines ● VASILE V. POPESCU : L'objet et le contenu des programmes de perfectionement des directeurs des écoles ● LAZĂR VLĂSCEANU : Une théorie structuraliste concernant la relation entre le système d'enseignement et le mode de production capitaliste ● GEORGE CIUDAN : La science et la production agricole au lycée de Miniş. LIVRES – IDÉES.

STANCIU STOIAN : School and the Patriotic Education in Romania ● **OCTAVIAN IONESCU :** The Educational Significance of the Works of G. Coşbuc Dedicated to the Independence War ● **DOINA RADU :** Humanistic Education through the Teaching of Literature in the Secondary School ● **ANA STOICA :** Experimental Data regarding the Efficiency of Group Education ● **ION MÂNZAT :** The Role of Transfer in Stimulating the Scientific Thinking of the Pupil ● **VIRGINIA CREŢU :** The Use of Retroprojection in Teaching the Physical Geography ● **FLORIAN BIOLANESCU :** Appropiate Methods and Procedures for Different Learning Paces ● **ION CÎMPEANU :** The Valorisation of the Principal's Attendance to the Classes with a View to a Differentiated Education of the Pupils ● **VALENTIN SLABU :** The Development of Activities Complementary to the Writing and Reading Classes ● **CONSTANŢA TEODORESCU :** Means of Improving the Teaching of Knowledge about Nature in Grade 1 ● **ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, ŞTEFAN MILCU, TEODOR GAL :** The Concept of General Culture in the Conditions of the Development of Contemporary Science and Technology ● **VASILE V. POPESCU :** The Object and the Content of the Principals' Improvement Curricula ● **LAZĂR VLĂSCEANU :** A Structuralist Theory regarding the Relation between the Capitalist Educational System and Mode of Production ● **GEORGE CIUDAN :** The Agricultural Science and Production in the Secondary School of Miniş ● **BOOKS – IDEAS.**

СТАНЧУ СТОЯН, Школа и патриотическое воспитание в Румынии ● ОКТАВИЯН ИОНЕСКУ, Воспитательное значение творчества Г. Кошбук посвящающего войне за независимость ● Д. РАДУ, Гуманистическое воспитание учеников в преподавании литературы в лицее ● А. СТОЙКА, Экспериментальные данные смотря эффективность обучения по групам ● И. МЫНЗАТ, Роль трансферта в стимуляции научного мышления ученика ● В. КРЕЦУ, Использование ретропроекции в преподавании общей физической географии ● Ф. БИОЛЭНЕСКУ, Методы, подходящие способы для разных рифмов обучения ● И. КЫМПЯНУ, Использование ассистенции на уроках директором в диференцированном подходе к ученикам ● В. СЛАБУ, В помощи деятельностей в дополнении уроков по чтению и письму ● К. ТЕОДОРЕСКУ, Пути улучшения преподавания заний о природе в I-ом классе ● Ш. БЫРСЭНЕСКУ, Ш. МИЛКУ, Т. ГАЛ, Концепт общей культуры в условиях развития науки и техники современности ● В. ПОПЕСКУ, Об'ект и содержание программ по совершенствованию директоров школ ● Л. ВЛЭСЧАНУ, О структуралистической теории смотря отношение между системой образования и капиталистическим способом производства ● Г. ЧУДАН, Наука и сельскохозяйственное производство в лицее из Миниш ● КНИГИ-ИДЕИ

STANCIU STOIAN
L'école et l'éducation patriotique en Roumanie.
Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 5, p. 2

A partir du fait que les grands évènements historiques ont toujours un écho important dans la vie des peuples, l'auteur montre que notre littérature et notre histoire ont fourni à l'école de riches matériaux, d'une qualité incontestable et bien structurés, ce qui assure leur efficience éducative. Dans ce contexte, la littérature de la guerre d'indépendence de 1877 a institué une tradition patriotique d'éducation civique.

L'auteur examine la contribution de l'école roumaine à l'éducation de la jeunesse dans un esprit de patriotisme authentique et fervent, par les programmes et les manuels scolaires et par l'activité extrascolaire, constituant un ensemble dans lequel l'éducation patriotique est allée de pair avec l'éducation en vue de la lutte pour la justice sociale et pour le progrés.

OCTAVIAN IONESCU :
La signification éducative de l'oeuvre de G. Coşbuc dédiée à la guerre d'indepenaence.
Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 5, p. 7

L'auteur met en relief le fait que George Coşbuc a réalisé dans son oeuvre littéraire – en vers et en prose – une ample chronique de la guerre d'indépendance, ayant d'importantes valences éducatives. Il a évoqué, avec une admirable maitrise, non seulement la vaillance des soldats et leurs victoires, mais aussi la lutte seculaire du peuple roumain pour son existence nationale et pour la liberté, l'unité du peuple entier dans la réalisation de cet important moment de notre histoire. L'écrivain a présenté une ample palette de sentiments revelant autant de l'éternel humain que de l'humanisme spécifiquement roumain.

STANCIU STOIAN
School and the Patriotic Education in Romania.
Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, No. 5, p. 2
Starting from the fact that historic events always had a great echo in the life of peoples, the author shows that our literature and our history supplied school with a rich, high quality and well structured stuff, which secures educational efficieny. In this context, the literature dedicated to the 1877 independence war set up a tradition of lofty patriotism.
The author examines the manner in which the contribution of the Romanian school to educating an ardent and genuine patriotism of the youth materialized in syllabi and textbooks and in after school activites, building up a whole in which patriotic education blended with the education aimed at the struggle for social justice and progress.

OCTAVIAN IONESCU
The Educational Significance of the Works of George Coşbuc Dedicated to the Independence War.
Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, No. 5, p. 7

The author stresses the fact that George Coşbuc' s literary work in verse and in prose presents us with an ample chronicle of the independence war, having notable educational potentialities. He rendered with literary craftsmanship not merely the feats of the soldiers and their victories on the battlefield, but also the century-old struggle of the Romanian people for national life and for liberty. He portrayed the unity of the whole people in achieving this significant moment in our history, he depicted a broad range of everlasting human sentiments, as well as those which are peculiar to the Romanian humanism.

СТАНЧУ СТОЯН Школа и патриотическое воспитание в Румынии, Журнал по педагогике, Бухарест, 1977 г,. нр.5, стр..2 Подчеркивая тот факт, что важные исторические события всегда имели особое значение в жизни народов, автор показывает, что литература и история нашей страны дали школе богатый материал, неоспоримого качества и прочно построен, обеспечивая эффективность и силу воспитания. В этом контексте, литература войны за независимость в 1877—ом году выступала общей школой гражданского воспитания и патриотизма, сидящая на основе патриотической традиции румынского народа. Автор анализирует каким способом повлияла румынская школа на воспитание молодежи в духе настоящего, пламенного патриотизма — через учебные программы, учебники и внешкольные деятельности, осуществляя единое целое, в котором патриотическое воспитание сочеталась с воспитанием в духе борьбызасоциальные правы и прогресс.

ОКТАВИАН ИОНЕСКУ, Воспитательное значение творчества Г. КОШБУК посвящающего войне за независимость. Журнал по педагогике, Бухарест, 1977 г., нр. 5, стр.... 7 Автор показывает, что КОШБУК, в своем литературном творчестве — стихи и проза — создал обширную хронику войны за независимости, с важными воспитательными валентностями. Он написал с исскуством не только отвагу солдат и победы на поле битвы, но и вековую борьбу румынского народа за национальное единство и свободу, как и единство всего народа восуществлении этого важного момента в нашей истории, представляя вечно гуманные чувства, как и те чувства присущие румынскому гуманизму.

BIBLIOTECA "ASTRA"
...BIU

SISTEMUL DE PREGĂTIRE A CADRELOR DIN COOPERAȚIA MEȘTEȘUGĂREASCĂ

Unitățile cooperației meșteșugărești primesc tineri spre a fi calificați prin următoarele forme de învățămînt : ucenicie la locul de muncă, școli de specializare postliceală, cursuri de specializare postliceală de scurtă durată, cursuri de calificare, practică la locul de muncă și în treapta I a liceelor industriale ale consiilor populare.

1.

Ucenicia la locul de muncă reprezintă principala formă de calificare în cooperația meșteșugărească, prin care se asigură anual cooperatori calificați în următoarele meserii :

— croitor bărbați
— croitor femei și lenjerie
— cizmar
— blănar
— marochiner
— confecționer îmbrăcăminte din piele și înlocuitori
— dulgher-tîmplar-parchetar
— instalator tehnico-sanitar
— ceramist
— tîmplar
— tăbăcar
— frezor - rabotor - mortezor
— lăcătuș mecanic
— mecanic auto
— sculer matrițer
— strungar
— sudor
— tinichigiu
— turnător formator
— ceasornicar
— bijutier
— electrician montaj, instalații și reparații
— electromecanic ob. de uz casnic

Durata acestei forme de calificare — ce se asigură din punct de vedere practic în unitățile cooperativelor meșteșugărești, iar teoretic în cele 9 școli profesionale ale UCECOM — este de 1 — 1 1/2 ani.

2.

Școlile de specializare postliceală constituie o altă formă importantă de pregătire a cadrelor în meserii și specialități cu tehnicitate și complexitate mai mare și anume :

— depanator aparate de radio și televizoare — pe o durată de 2 ani și jumătate
— mecanică fină și optică — 2 ani
— cosmetică — un an și jumătate
— organizarea și normarea muncii — un an și jumătate

Pregătirea teoretică și practică a elevilor se asigură în școlile de specialitate care funcționează în București, iar pentru depanatorii radio - tv. și la Timișoara.

3.

Cursurile de specializare postliceală de scurtă durată sînt organizate în meseriile : coafor și fotograf. La această formă de învămînt pregătirea practică se face în cooperativele de profil, iar cea teoretică în școlile UCECOM din Arad (coafor) și București (fotograf). Durata cursurilor este de un an.

4.

Prin cursuri de calificare și practică la locul de muncă se pregătesc cooperatori în peste 200 de meserii cum ar fi : țesător manual covoare, tîmplar mecanic, zidar, zugrav-vopsitor, presator metale la rece, vopsitor industrial, confecționer îmbrăcăminte industrială, vopsitor textile și curățitor chimic, bobinator, cizmar tălpuitor, plăpumar etc.

Durata calificării este de 1—12 luni, în funcție de meserie și de pregătirea școlară de bază a tînărului (8 sau 10 clase).

CONDIȚII DE ADMITERE

— La ucenicie la locul de muncă, cursuri de calificare și practică la locul de muncă, se primesc absolvenți ai treptei I de liceu.

— La școlile și cursurile de specializare postliceală sînt admiși la concurs absolvenți ai liceelor de cultură generală, care au domiciliul stabil în localitățile unde au plan de școlarizare cooperativele.

Pentru școlile postliceale, absolvenții de liceu trebuie să aibă diploma de bacalaureat.

ÎNSCRIERILE

pentru toate formele de învățămînt se fac la compartimentul personal-învățămînt al fiecărei cooperative. Pentru școlile postliceale, înscrierile se pot face și direct la sediul școlilor.

DREPTURILE ACORDATE ÎN PERIOADA CALIFICĂRII

Ucenicii primesc indemnizații lunare al căror cuantum este cuprins între 400 și 900 lei, în funcție de meserie, an de școlarizare, de interesul pe care și-l dau pentru însușirea meseriei, de comportarea în unitate, de notele obținute la practică și purtare.

De asemenea, ucenicii mai beneficiază de: echipament școlar în folosință, rechizite, întreținere în școli pe durata cursurilor teoretice, asistență medicală și medicamente gratuite. Celor cu o situație materială foarte grea li se acordă gratuit și unele obiecte de îmbrăcăminte și încălțăminte.

— La școlile de specializare postliceală candidații admiși vor beneficia — în limita locurilor disponibile — de cazare în internatele școlilor respective și de burse (450 lei lunar) în funcție de situația materială a părinților și de notele obținute la învățătură și purtare.

— La celelalte forme de calificare, în cazul în care cursanții sînt scoși din producție, primesc indemnizații lunare, cazare în internate, transport gratuit la școală. În cazul cînd cursanții nu sînt scoși din producție, vor beneficia de retribuția cuvenită pentru munca prestată în unități.

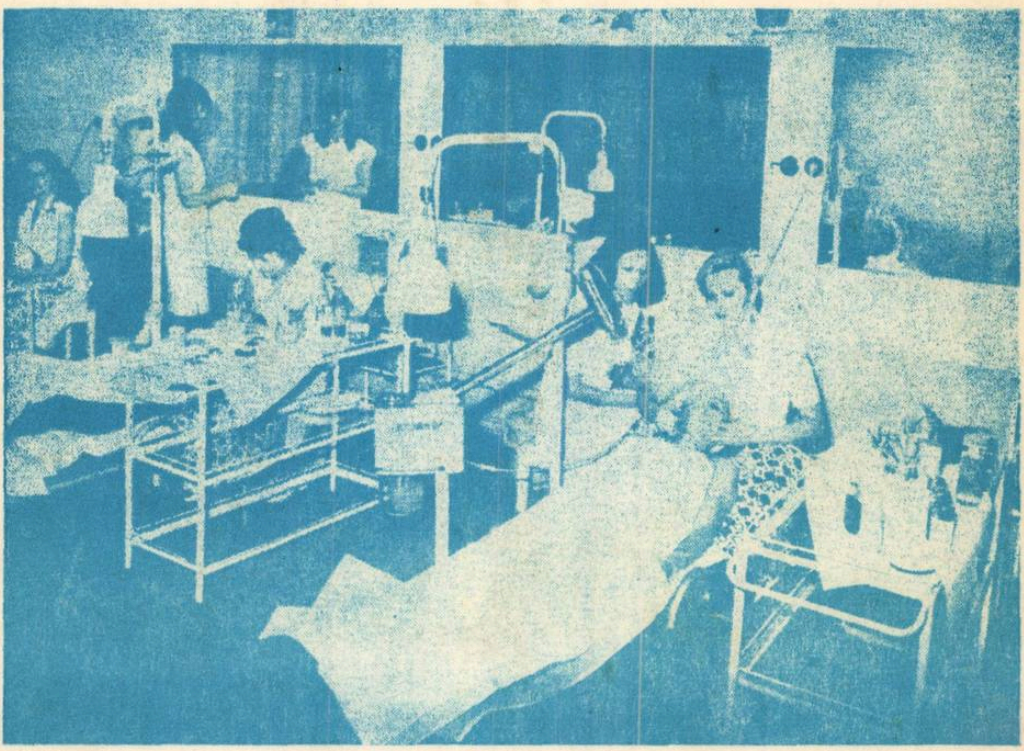
Pregătirea elevilor în treapta I a liceelor industriale

Cooperația meșteșugărească pregătește elevi în treapta I a liceelor industriale, aparținînd consiliilor populare, în următoarele profile: textile-confecții, mecanică, prelucrarea lemnului, construcții.

Pe toată durata școlarizării, elevii care vor încheia contracte cu cooperativele, vor primi burse (420 lei lunar), cazare în internate în limita posibilităților, rechizite școlare, plata transportului în vacanțe, articole de igienă corporală pentru cei interni, precum și articole de îmbrăcăminte.

După absolvirea primei trepte a liceului industrial, la unele meserii mai simple, tinerii pot intra direct în producție, pentru cele mai complexe urmînd să-și desăvîrșească pregătirea prin ucenicie cu o durată de 1 — 1½ ani, prin cursuri de calificare sau prin practică la locul de muncă cu durata de 1—6 luni.

Pentru alte amănunte în legătură cu admiterea tinerilor în formele de învățămînt ale cooperației meșteșugărești, doritorii se pot adresa compartimentelor de personal-învățămînt ale cooperativelor meșteșugărești din întreaga țară.



I 4097

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CONTRIBUȚIA EDUCAȚIEI PRIN MUNCĂ LA EDUCAȚIA IDEOLOGICO-POLITICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR de E. Dimitriu ● RAPORTUL INFORMATIV-FORMATIV ÎN EDUCAȚIA MORALĂ de O. Șafran ● PERSONALITATEA EDUCATORULUI de Călina Mare ● EVALUAREA PROGRESULUI ȘCOLAR-PREMISĂ A PERFECȚIONĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT de E.Constantinescu, V. Filipescu

6

ANUL XXVI, iunie 1977

INSTITUTUL DE CERCETARI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

099
97
- IUI. 2005
11 IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE
prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANŢA SORIK.

Tiparul executat sub cd. 1026 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 8—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4097

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

6/1977

EMILIAN DIMITRIU : Contribuția educației prin muncă la educația ideologico-politică a tineretului școlar 2

O. ȘAFRAN : — Raportul informativ-formativ în educația morală 6

CĂLINA MARE : — Personalitatea educatorului 10

PERFECȚIONAREA CARACTERULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

EMILIA CONSTANTINESCU, VALENTINA FILIPESCU : — Evaluarea progresului școlar — premisă a perfecționării procesului de învățămînt 14

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ : — Implicații formative ale unor aspecte metodice din lecția modernă 18

VLADIMIR KRASNASESCHI : — Analiza structurală a rezultatelor școlare 22

ION T. RADU : — Contribuții la o strategie a diferențierii instruirii 25

ANDREI NOVAK : — Corelarea opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor de liceu cu necesarul de forță de muncă 28

CORNELIA COSTIN, VICTORIA ATANASIU, SANDA FĂTU : — Aspecte metodologice privind studiul capitolului „Acizi, baze" în anul I de liceu 33

GHEORGHE RADU : — Observații cu privire la pregătirea deficienților mintal pentru activități practice, utile 36

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

ION ȘERDEAN : — Coordonate metodologice ale învățării instrumentelor muncii cu cartea 41

ANATOLIE BÂRCĂ, DANIEL STĂUCEANU : — Modalități de educare a capacității de diferențiere a sunetelor muzicale 44

PROFILURI

VISTIAN GOIA : Școală și microuzină. Grupul școlar transporturi Cluj—Napoca . . 48

DEZBATERE

NICOLAE TEODORESCU : — Cultura generală a omului nou — un sistem deschis de cunoștințe 51

ALEXANDRU GĂVENEA : — Cultura — domeniu cu o dinamică accelerată . . . 53

ADRIAN NECULAU : — O „cultură școlară" și acțională 55

VIOREL ALECU : — Cultura generală și relația ei cu pregătirea tineretului pentru muncă, pentru viață 56

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

E. G. BEGLE : — Cercetări în domeniul predării matematicii în S.U.A. 58

CĂRȚI — IDEI

DINA SOARE : „Stilul de muncă și personalitatea comandantului-instructor de pionieri" de Gheorghița Fleancu și Gheorghe Fleancu 63

GHEORGHE BOBOC : — „Deficiența mintală și procesul învățării" de C. Păunescu 63

K. VLADIMIR : — „Tezaur de descriptori în domeniul educației și învățământului" de Georgeta Lăzărescu 62

COSTACHE OLĂREANU : „Cum să înveți" de Iaroslaw Rudnianski 13

I. CREMER : Antologie des pedagogues français contemporains" de J. Cambon, R. Delchet, L. Lefevre 9

GHEORGHE FLEANCU : — Studentul de azi, profesorul de mîine 40

26696

CONTRIBUȚIA EDUCAȚIEI PRIN MUNCĂ LA EDUCAȚIA IDEOLOGICO-POLITICĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

Dr. EMILIAN DIMITRIU

1.

Scopul suprem al societății noastre socialiste și al viitoarei societăți comuniste este omul, stabilirea raporturilor armonioase între individ și societate, afirmarea și dezvoltarea plenară a personalității în ansamblul societății, promovarea principiului rațional și generos, potrivit căruia fericirea personală nu se poate realiza încălcînd dreptul la fericire al altora, ci numai în cadrul înfăptuirii fericirii generale a poporului (2, p. 63—64). În viziunea partidului nostru, comunismul apare drept cea mai înaltă afirmare istorică a fenomenului uman. Această afirmare la scara socialului este de fapt autoafirmare devenită conștientă în masele largi prin muncă și prin educație, în primul rînd prin educație ideologico-politică. Abia cînd ia cunoștință de posibilitățile sale în noile condiții, de menirea lui și de măsura ideală a realizării sale, omul se descoperă cu adevărat pe sine, nu doar în sensul că se cunoaște, ci, mai complet, în sensul că se proiectează la dimensiunile proprii sieși și în același timp cerute de societate. Or, în condițiile societății noastre, tocmai munca îngemănată cu educația ideologico-politică constituie factorii principali care realizează, la scara întregii națiuni, autentica descoperire de sine a omului, prin modul în care plasează problematica ființei în contextul social-istoric revoluționar.

Fundamentală, în educația ideologico-politică, este asigurarea acelei calități a comunicării și acțiunii, prin care apar ca unite indestructibil, într-un singur program, idealul noului tip de personalitate cu idealul noului tip de civilizație și cultură. Acest lucru, de valoare metodologică esențială, se degajă exemplar și novator din documentele partidului nostru, din conducerea nemijlocită și permanentă pe care partidul o exercită asupra întregii activități economice, ideologice-politice, cultural-educative.

2.

În asemenea luminos orizont, partidul a încredințat școlii înalta misiune, de care depinde însăși înfăptuirea Programului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea spre comunism, de a pregăti tineretul pentru muncă, pentru viață și creație (1, p. 73). Aceasta înseamnă că activitatea instructiv-educativă trebuie în așa fel concepută, organizată și desfășurată, încît tinerii să-și însușească știința, tehnica, cultura, să-și cristalizeze idealul de viață în lumina filozofiei marxist-leninste și a politicii partidului nostru, să-și facă din realizarea Programului P.C.R. cauza vitală, să muncească cu pasiune, să participe intens la întreaga viață a națiunii, să dea dovadă de înalt spirit de responsabilitate față de îndatoririle sociale. Aceasta mai înseamnă că școala are îndatorirea să învețe pe tineri să-și croiască în mod liber și conștient propriul destin, să se orienteze de sine stătător — în lumina învățăturii marxist-leniniste — în toate împrejurările vieții, să-și cultive puritatea morală și dorința de perfecționare continuă, să se situeze pe pozițiile cele mai înaintate ale luptei dintre vechi și nou,

să combată hotărît concepțiile și atitudinile retrograde, înapoiate, actele antisociale.

Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea prezentată la marea adunare populară de la Craiova din 15 septembrie 1975, fiecare tînăr trebuie să ajungă să-și spună, datorită educației pe care a primit-o și a muncii de care este capabil : „Da, m-am pregătit, am făcut totul ca să folosesc condițiile create de partid și de stat și sînt gata în orice moment, la orice loc de muncă, să-mi servesc patria, poporul, partidul" (3).

3.

Aceste sarcini ale școlii au un caracter eminamente ideologico-politic, care conferă întregii activități instructiv-educative unitate și direcție. Datorită partidului dispunem de tot ceea ce este necesar pentru ridicarea pe o treaptă superioară a învățămîntului de toate gradele. În cuvîntarea menționată, tovarășul Nicolae Ceaușescu — exprimînd exigențele pe care societatea noastră le adresează școlii și slujitorilor acesteia, — sublinia că, pentru a face din fiecare tînăr un revoluționar în adevăratul înțeles al cuvîntului, însuși învățămîntul trebuie să fie revoluționar, iar cadrele didactice să depună eforturi și mai mari, pentru ca în rîndul lor să se simtă un spirit mai exigent, mai combativ, un spirit revoluționar, împotriva a tot ceea ce este vechi, o gîndire și acțiune cutezătoare, pentru a înlătura și din domeniul învățămîntului rutina, conservatorismul și pentru a stimula manifestarea noului (3).

Pe această cale, s-au făcut pași importanți prin traducerea în viață a concepției despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, concepție inițiată și sprijinită de tovarășul Nicolae Ceaușescu. Procesul de integrare nu s-a încheiat, ci are un caracter permanent, producînd mutații profunde în întreg sistemul de învățămînt și în relațiile pe care acesta este chemat să le întrețină cu celelalte sisteme din societate.

Angajarea comunistă ne cere nouă, tuturor celor care lucrăm în învățămînt, să ne întrebăm metodic și să răspundem cu precizie, pe baza examenului sever al activității, cît și cum am contribuit la progresul integrării. Astfel, ca să ne referim doar la cîteva probleme de deosebită importanță : cum s-au îndeplinit în fiecare instituție de învățămînt indicațiile date de tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea la deschiderea anului școlar 1976/1977 cu privire la repartizarea rațională, proporțională și compactă a timpului consacrat învățămîntului, cercetării și producției ? În ce măsură gruparea timpului de practică înseamnă o intensificare a activității productive și în genere a procesului educativ ? Care este stadiul realizării măsurilor inițiate de secretarul general al partidului cu privire la participarea cadrelor didactice deopotrivă la predare, cercetare, proiectare și la activitățile productive ale tinerilor ? În ce măsură își centrează cercetarea pedagogică eforturile pe progresul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, al educării prin muncă și pentru muncă a tineretului ?

Integrarea are ca liant și fond munca ; ea înseamnă integrarea calitativ superioară, la nivelul contemporaneității, a tuturor formelor de muncă cerute de realizarea obiectivelor dezvoltării multilaterale a patriei, în strînsă legătură cu însușirea științei, tehnicii și cu educarea trăsăturilor politico-morale specifice omului nou (4). În condițiile în care instruirea și educarea fac parte integrantă din muncă și viață, pe de o parte, prin pătrunderea în conținutul, metodele și relațiile din învățămînt a celor mai importante probleme și aspecte ale existenței sociale contemporane și a stilului comunist de comportare, iar pe de altă parte, datorită faptului că școala își organizează o bună parte din activitate cu concursul și în perimetrul de muncă al diferitelor sectoare ale producției, ale practicii sociale, devenind — în același timp — o adevărată „cetate educativă" în serviciul tuturor oamenilor muncii, este evident că folosirea tale quale a formulelor, strategiilor educative vechi sau „de import" nu este eficace, ci dimpotrivă, prejudiciază transformarea revoluționară a învățămîntului. Ni se cere un deosebit efort de invenție, de creație științifică și practică, de regîndire a întregului proces instructiv-educativ, de transformare în termeni pedagogici a programului politic pe care partidul l-a dat școlii, utilizînd în acest sens cu grijă, în mod adecvat, elementele avansate teoretice și experiența didactică românească și din alte țări.

4.

Considerăm că o contribuție importantă la perfecționarea, în viziune integrată, a procesului instructiv-educativ, o va aduce operaționalizarea conceptului de „participare". Participarea se referă la valorificarea deplină, în beneficiul formării multilaterale, a potențialului de care dispun educații și educatorii, prin muncă și pentru muncă și alte activități social-utile, educative, specifice societății noastre. Participarea implică angajarea și responsabilitatea față de propria formare, deopotrivă a educaților și educatorilor, într-un proces unitar, structurat pe baza principiilor călăuzitoare ale vieții noastre co-

munitare, proces în care fiecare progresează datorită efortului personal și a cooperării cu ceilalți, în orizontul idealului comunist de personalitate. La nivel superior, participarea înseamnă pentru educat capacitatea de autoeducație, care constă în conștientizarea condițiilor în care trăiește și va trăi, a exigențelor pe care i le adresează societatea, a posibilităților de care dispune pentru realizarea proiectelor transformatoare și a eforturilor necesare pentru aceasta.

A. In primul rînd, participarea impune angajarea tinerilor într-o activitate directă productivă, în strînsă legătură cu transformarea activității din școală într-o autentică muncă. Prin tot ceea ce învață la lecții și află din mediul social, prin ceea ce produc în industrie, pe ogoare, în atelierele-școală, elevii trebuie să se convingă că munca este unica sursă a sporirii avuției naționale, a înfloririi patriei, a bunăstării generale, factorul de bază al progresului social și al formării omului, mijloc principal de afirmare a personalității și de autoperfecționare morală (2, p. 40). Mai puțin prin vorbe și mai mult prin exemple vii și prin efort personal, tinerii să înțeleagă munca ca o necesitate, ca o îndatorire de onoare, ca singura în stare să le creeze o perspectivă clară în viață. De pe băncile școlii, încă de la cea mai fragedă vîrstă, prin mijloace accesibile, elevii să știe că omului societății noastre i se satisface aspirația depășirii limitelor circumscrise de grija de a-și asigura existența materială, pe de o parte, prin angajarea în munca generatoare de bucurie și în alte activități formative, iar pe de altă parte, prin reînnoirea, adîncirea și lărgirea participării la întreaga viață socială, la conducerea treburilor acesteia. Adevăratul sens al economiei în patria noastră constă, așa cum îl preconiza Marx în „Contribuții la critica economiei politice", în economisire, adică în organizarea producției materiale care oferă forțelor umane cele mai mari posibilități de dezvoltare. Timpul destinat **participării la activitatea politică, socială multiplică forțele** individului și astfel acesta își reia locul în producție, unde în continuare se îmbogățește spiritual. În contrast cu acest mod de a munci și a trăi, elevilor să li se facă cunoscut la modul cel mai convingător cum societatea capitalistă îl privează pe om de dreptul și posibilitatea autoafirmării, îl transformă într-un individ absorbit de producția și consumul obiectelor, îl degradează în obiect al sistemului industrial. Puternica criză ce bîntuie astăzi lumea capitalistă este edificatoare asupra „raiului" pe care ea îl oferă oamenilor muncii.

Tineretul trebuie să cunoască tot ce se întîmplă în lume și, sub nemijlocita îndrumare a cadrelor didactice, să știe să se confrunte — de pe pozițiile marxism-leninismului, ale politicii partidului nostru — cu concepțiile idealiste, cu modul de viață burghez, să dezbată problemele ce compun astăzi universul spiritual al oamenilor muncii din patria noastră, să participe la activități sociale. Numai în acest fel, datorită implicării conștiente în eforturile pe care le depune în toate direcțiile comunitatea noastră socialistă, educarea ideologico-politică a tinerilor își împlinește menirea sa revoluționară.

B. Participarea la care ne referim este funcție și de perfecționarea învățămîntului științelor care, în viziunea integrării, nu înseamnă atît un tablou al lumii, cît mai ales o formă de activitate, o esențială forță de producție, o arenă de dezvoltare a trăsăturilor proprii omului comunist. Iată de ce este necesar ca modificările ce vor fi aduse conținutului învățămîntului să pună accentul pe unitatea științei în strînsă legătură cu tehnologia generală și tehnologiile particulare, în beneficiul transformărilor din sistemele mixte socio-tehnologice și a raționalizărilor din ecologia naturală și ecologia socială, să prezinte știința ca cercetare și intervenție în scopul dezvoltării diferitelor domenii de activitate. Asemenea modificări au o majoră semnificație ideologico-politică. Profilul revoluționar al tinerilor este influențat hotărîtor în toate fazele evoluției sale de calitatea achizițiilor dobîndite în toate domeniile, mai ales în știință. Pregătirea temeinică, multilaterală constituie o condiție sine qua non a cristalizării conștiinței comuniste, care este chintesența valorilor asimilate de om și a rolului său activ în societate.

Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în expunerea la Congresul educației politice și al culturii socialiste, atît cunoașterea naturii, cît și a vieții sociale, trebuie să fie puse în slujba producției, a progresului și bunăstării poporului, a spiritului revoluționar, a luptei pentru înnoirea continuă a societății, împotriva a tot ceea ce nu corespunde actualelor condiții istorice. Știința, cultura au un profund caracter militant și, prin integrare, disciplinele științifice se situează în realitatea socială, își ating țelurile transformatoare, interacționează puternic cu valorile morale și politice. Tînărul care muncește și învață își formează convingerea că studiile sale sînt utile și importante. Munca productivă fiind în raport direct cu ceea ce învață, el înțelege disciplinele școlare din unghiul contribuției pe care acestea le aduc la rezolvarea problemelor ce i se pun în muncă. Experiența muncii este fecundă, deoarece are structuri clare, tinerii orientîndu-se în funcție de sarcini precise. Ei sînt seduși de organizarea imediat perceptibilă a lumii muncii. În plus, munca generează sentimentul de împlinire, rareori întîlnit — din nefericire — în instruirea tradițională. Realizările ei sînt imediate, tangibile, în

timp ce efectele practice ale învățării sînt aproape imperceptibile după ce aceasta a avut loc. Iată de ce tinerii, părinții lor prețuiesc munca pentru faptul că formează atitudini pozitive față de învățătură, sentimentul utilității, folosirea judicioasă a timpului, interesul sporit pentru activitățile sociale, spiritul de responsabilitate.

Împlinirea rosturilor formative ale sistemului științelor este condiționată de îmbunătățirea predării științelor sociale, concepută ca studiu, dezbatere, participare la activitatea politică în vederea dezvoltării gîndirii creatoare a tinerilor, a independenței lor, a capacității de a judeca cu capul propriu — de pe pozițiile partidului nostru — schimbările ce au loc în țara noastră și în întreaga lume. Datorită mai ales acestor științe, prin confruntarea obiectivă, sistematică dintre individ și societate pe care o prilejuiesc în lumina marilor valori ale umanismului socialist, tînărul își cunoaște în profunzime propria lume interioară, își sporește exigențele față de sine, își structurează conștiința în jurul trebuinței de muncă, se angajează față de idealul comunist.

C. Participarea intensă a tinerilor la propria lor formare impune renovarea tehnologiei didactice, în strînsă legătură cu profilul de educator cerut de noua etapă a dezvoltării proceselor educaționale. Problema centrală este aceea a valorificării maxime a potențialului uman, ce condiționează eficiența procesului instructiv-educativ. Avînd în vedere intervenția activă și pozitivă în relația educator-educat a numeroși factori mediatori, asimilarea fără precedent de către practica instructiv-educativă a unui întreg arsenal de mijloace și procedee, asigurarea de către partid a condițiilor pentru desfășurarea optimă a acțiunii educaționale, cu atît mai pregnantă devine obligativitatea educatorilor de a valorifica deplin potențialul propriu și al educaților pentru formarea celor din urmă. În acest sens, se impune ca revitalizarea metodelor tradiționale, în strînsă legătură cu experimentarea și generalizarea unor metode noi, să se facă prin raportarea lor la principalii indicatori ce caracterizează astăzi știința, tehnologia, tehnica. Metodele să devină un puternic factor de educație, prin fructificarea maximală a capacității de cunoaștere — acțiune a tinerilor, angajarea eforturilor lor în explorare, investigație, muncă socialmente utilă.

Asimilarea în efort, prin metode active, a cunoștințelor și abilităților, antrenează întreaga personalitate, fuzionează activitățile productive într-un instrument eficace de progres individual, facilitează victoria deplină asupra rutinii, a inerției, a ideilor și schemelor date de-a gata, a dogmatismului, victorie proprie spiritului revoluționar.

D. Sporirea contribuției educației prin muncă la formarea comunistă a tineretului cere ca sistemul de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice să fie restructurat ca sistem de educare permanentă a educatorilor, pentru a corespunde deopotrivă caracteristicilor învățămîntului integrat și imperativului sporirii influenței formative a învățătorilor asupra mediului social.

Creșterea ponderii pregătirii pedagogice a educatorilor trebuie să depășească stadiul actual de pregătire teoretică, abstractă și să fie înțeleasă în legătură cu intensificarea funcției formative a învățămîntului, a pregătirii prin și pentru muncă și viață a tineretului, prin strînsa conlucrarea a școlii cu unitățile economice, organizațiile de tineret, instituțiile cultural-educative și familia. Conlucrarea nu vine de la sine, ci trebuie stimulată, cultivată de educator și nu prin apeluri oricît de patetice și insistente, ci prin participarea sa sistematică și prestigioasă la activitatea factorilor specificați.

Școala nu poate deveni lăcașul unei experiențe sociale dense și cristaline, care să iradieze binefăcător asupra tuturor celor trăite de tineri, decît dacă, prin tot ceea ce face, educatorul oferă exemplu de personalitate, înțelege rolul tinerilor în societate nu numai ca mlădițe ale dezvoltării, ci mai ales ca inițiatori și agenți ai schimbării înspre comunism și, în vederea formării lor revoluționare, le cunoaște profilul spiritual și simpatizează cu el, le organizează forțele, dă prioritate trecerii în acțiune a ideilor, muncii, favorizează satisfacerea trebuințelor lor fundamentale de realizare, autenticitate, autonomie, prietenie.

BIBLIOGRAFIE

1. *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Editura politică, 1975.
2. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, în Congresul educației politice și al culturii socialiste, București, Editura politică, 1976.
3. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la marea adunare populară ținută la Craiova*, 15 septembrie 1975.
4. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la mitingul cu prilejul inaugurării festive a noului an de învățămînt, 15 septembrie 1976*, în „Scînteia", 16 septembrie 1976.

RAPORTUL INFORMATIV-FORMATIV ÎN EDUCAȚIA MORALĂ

Prof. univ. dr. O. ȘAFRAN

De pe urma demersurilor teoretice și practice tot mai ample și mai substanțiale care vizează modernizarea procesului de învățămînt, s-au profilat cîteva adevăruri considerate a fi fundamentale, întrucît reușesc să constituie principalele jaloane ale drumului pe care s-a angajat școala în vederea înnoirii ei. Ne referim, desigur, la acelea cuprinse de foarte cunoscute formulări cum sînt : „prioritatea formativului față de informativ" ; „situarea elevului în ipostaza de coautor al propriei sale formări" ; „activizarea elevului" ; „reconsiderarea raportului profesor-elev" ș.a.m.d.

În sistemul pe care-l constituie asemenea adevăruri, unul dintre ele, și anume, cel privitor la prioritatea formativului are, neîndoielnic, rolul de coloană vertebrală. El este acela care proiectează o configurație a educației din școala modernă care se delimitează net, prin opoziție, de cea care este proprie școlii tradiționale. Din el decurg, de fapt, toate celelalte. În confruntarea dintre vechi și nou, el conduce ofensiva în numele progresului, el este — dacă ne putem exprima astfel — cel mai iconoclast.

În ceea ce privește felul în care acest adevăr trăiește în procesul de învățămînt este evident că, deocamdată, își face simțită prezența aproape exclusiv în educația intelectuală. Este o prezență încă timidă, ale cărei manifestări șovăitoare sînt firești pentru un început de afirmare, dar există. Vorbesc despre ea învățători și profesori, cînd fac relatări privitoare la munca lor, vorbesc faptele cu care te întîlnești la lecțiile multor cadre didactice ; vorbesc acțiunile organizate în vederea perfecționării (consilii profesorale, comisii metodice, casele corpului didactic etc.).

Situația, în ce privește educația morală, este cu totul diferită. Aci, este greu de vorbit despre efervescența căutărilor și a strădaniilor pe care o presupune accentuarea, în practică, a caracterului formativ al procesului de învățămînt. Abuzul de verbalism se manifestă încă în voie. Nici măcar atunci cînd cadrele didactice fac relatări teoretice privitoare la educația morală nu este reliefată ideea că și în acest aspect al muncii educative se impune prioritatea formativului. Este semnificativ pentru această situație „testul" pe care, de mulți ani, îl facem cu prilejul examenului pentru definitivare în învățămînt și al colocviului pentru acordarea gradului II și care „test" dă, invariabil, aceleași rezultate. La întrebarea : „Raportul informativ-formativ în educația școlară" (intenționat formulată astfel, pentru a deschide răspunsului o perspectivă foarte largă), cu foarte rare excepții, candidații se referă exclusiv la educația intelectuală. Și chiar cînd aceste rare exerciții se produc, se pune în evidență doar felul în care elevii **vorbesc** despre atitudinile către care conduce, **în principiu,** informația morală pe care au dobîndit-o. Pornind de la premisa că accentuarea caracterului formativ al procesului de învățămînt este coloana vertebrală în sistemul de acțiuni orientate spre modernizarea educației, este greu să nu ajungi la următoarele concluzii : **a)** în concepția unui foarte mare număr de cadre didactice modernizarea procesului de învățămînt se realizează exclusiv prin educația intelectuală și **b)** pentru aceleași cadre didactice nu este încă foarte limpede că educația morală își găsește și ea principalul cadru de manifestare în procesul de învățămînt.

Este firesc să ne punem întrebarea : de ce stau lucrurile astfel ? Cauzele sînt, desigur, multe. Credem că una dintre cele mai importante rezidă în faptul că literatura pedagogică își concentrează și ea atenția aproape exclusiv asupra priorității formativului în educația intelectuală. Și aceasta mai ales pentru două motive : unul eminamente obiectiv și altul nu întru totul la fel.

Cel dintîi pornește de la adevărul că, în condițiile accelerării tot mai accentuate a ritmului dezvoltării sociale, școala trebuie să rezolve, în primul rînd, problema înzestrării elevului cu o gîndire deosebit de mobilă, pentru a putea fi foarte productivă. Rezolvarea acestei probleme conduce, implicit, la crearea premiselor pentru împlinirea personalității elevilor în toate aspectele ei. Și

aceasta, fiindcă dimensiunea intelectuală constituie într-adevăr axa personalității. Ea este principalul resort al formării plenare a omului, al acumulării bogăției vieții materiale și spirituale. Munca productivă cere azi, mai mult ca oricînd, celui care o prestează, o competență condiționată de capacitate de reflecție și de mobilitate intelectuală. Tot astfel, convingerile morale se bazează nu pe revelații sau intuiții, ci pe înțelegerea lucidă și cuprinzătoare a problemelor pe care le ridică relațiile omului cu societatea. De asemenea, sensibilizarea omului față de frumosul din artă nu poate fi concepută în afara unui stadiu evoluat al capacității de judecată și de apreciere. În acest sens, educația intelectuală are, într-adevăr, rolul fundamental în formarea multilaterală a personalității și prețuirea care i se arată este pe deplin justificată.

Al doilea motiv, cel care are și o coloratură subiectivă, este și el foarte bine cunoscut. Terenul cercetării în problemele educației intelectuale este mai solid și mai bine delimitat decît acela pe care se desfășoară căutările care privesc educația morală. În primul caz, există o istorie mai bogată și, deci, mai multe puncte de sprijin pentru noi investigații. Există aci perspectiva obținerii unor rezultate care să răsplătească mai repede și mai substanțial eforturile, în primul rînd, fiindcă folosirea experimentului se lovește de mai puține piedici ca în cercetările care privesc educația morală.

Faptul că apare ca fiind explicabilă preferința arătată de cercetări pentru abordarea problemelor de educație intelectuală nu înseamnă, implicit, că este firesc să acceptăm situația existentă. Privind cercetarea pedagogică în ansamblu, ea se face, desigur, vinovată față de educația morală. Răspunzători de această situație nu sînt, desigur, cei care s-au specializat în educația intelectuală, ci aceia care nu au făcut-o în educația morală.

Problema modernizării procesului de învățămînt și prin modernizarea educației morale *fiind puțin și palid dezbătută în literatura* pedagogică, este de înțeles de ce formulări cum sînt: „învățarea prin descoperire"; „problematizarea"; „activizarea"; „creativitatea"; „elevul-subiect al educației" ș.a. duc multe cadre didactice cu gîndul aproape exclusiv la componenta formativă a educației intelectuale. Iar cînd lucrurile nu stau astfel, adică atunci cînd unele dintre aceste formulări sînt raportate și la educația morală, înțelesul care li se atribuie acestora este, uneori, sărac în implicații. Am avut prilejul să insist mai pe larg asupra sensului atribuit noțiunii de „activizare" *. Arătam că, în cel mai fericit caz, activizarea elevilor se face doar în procesul instruirii morale și că, în consecință, rezultatele care se obțin pe plan formativ nu aparțin de fapt, educației morale, ci celei intelectuale.

*) *Activizarea elevului în procesul instruirii morale*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1970, p. 22—29.

Două sînt, în principal, motivele pentru care situația se prezintă astfel:

a) În practica multor învățători și profesori, educația morală se confundă aproape cu instruirea etică a elevilor, chiar atunci cînd aceștia știu că ar trebui să se preocupe și de **formarea experienței** corespunzătoare. Explicația dată faptului că nu acționează conform cunoștințelor pe care le dețin este foarte cunoscută: viața de școală nu este, prin specificul ei, suficient de reprezentativă pentru complexitatea relațiilor morale proprii vieții sociale, în vederea căreia îi pregătim pe elevi; orele petrecute în școală, adică acelea în care elevii se află sub influența nemijlocită a profesorilor, sînt mai puțin numeroase decît acelea care se consumă în afara acestei influențe; atîtea cîte sînt, fiind consacrate în principal muncii de învățare, ele nu îngăduie ivirea unor relații *prea complicate, prea nuanțate*. De aci, faptul că au conștiința împăcată: fac educația morală „pe măsura posibilităților oferite de școală".

b) Al doilea motiv este strîns legat de cel dintîi și angajează o situație mai complexă. Este vorba, în primul rînd, despre faptul că nu pentru toate cadrele didactice este încă suficient de clarificată identitatea componentei formative a educației morale. Mai mult decît atît. Credem că nu greșim cînd afirmăm că nici statutul informativului în contextul educației morale și al educației în general nu este totdeauna bine înțeles. Ne referim și la statutul informativului în ansamblul educației, fiindcă — după părerea noastră — aci se află originea greșelilor care se fac în ce privește înțelegerea corectă a rolului informativului și a raportului acestuia cu formativul în educația morală.

Manualele de pedagogie care circulă la noi nu prezintă nici ele suficient de nuanțat locul instrucției (de fapt, al informativului) în contextul educației privite în ansamblu. Ele dezvăluie mai mult identitatea instrucției, dar nu și rolul ei în atingerea scopului pe care îl urmărește fiecare latură a educației comuniste (cu excepția educației intelectuale). Nu se arată cu suficientă insistență că instrucția este prezentă în întregul proces educativ, că problema stabilirii unui anumit raport între informativ (instrucția) și formativ (atitudini, comportament, activitate) se pune la toate laturile educației comuniste și mai ales că ceea ce numim „educație intelectuală", „educație morală", „educație estetică" se referă, în esență, la aspectul formativ al influențelor educative din respectivul domeniu.

Într-adevăr, educația intelectuală urmărește, în esență, dezvoltarea capacităților de cunoaștere în sensul creativității; educația morală — determinarea unei anumite atitudini concretizată în conduită; educația estetică — sensibilizarea omului pentru frumos. Toate aceste scopuri țin de for-

mativ. Ele nu pot fi însă atinse fără instrucție, ba chiar fără a se porni de la aceasta. Instrucția străbate ca un fir roșu întregul proces de formare multilaterală a omului, avînd, atunci cînd este raportată la scopul fiecărei laturi a educației, statutul de condiție sine qua non. În funcție de ceea ce constituie esența formativă a fiecărei laturi, instrucția are un conținut specific, avînd — la rîndul ei — și un scop propriu : introducerea elevului în universul culturii. Subordonarea față de formativ rezidă în faptul că **după cum il introduce** pe elev în lumea culturii, creează la acesta o anumită atitudine și o anumită conduită în raport cu aceasta.

Nu numai că manualele nu prezintă în acest chip statutul instrucției în procesul formării multilaterale a elevilor, dar creează chiar confuzii, atunci cînd, la educația intelectuală, fac precizarea că prima sarcină a acesteia este „înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe științifice" (vorbind, deci, despre instrucție), dar nu mai situează instrucția ca primă sarcină a educației morale, a educației estetice ș.a.m.d. Ce trebuie să înțeleagă cel ce consultă aceste manuale ? Că instrucția este prezentă numai în educația intelectuală ? Că acele cunoștințe pe care le transmit — ca profesori — elevilor, atunci cînd fac educația morală, nu sînt „științifice", întrucît — atunci cînd sînt — aparțin educației intelectuale ?

Tocmai fiindcă statutul instrucției nu este totdeauna bine înțeles, se explică faptul că sînt cadre didactice care gîndesc că, prin însuși faptul că dau elevilor cunoștințe etice, au și făcut educația morală. Acestea nu-și dau seama că se află încă pe platforma comună tuturor laturilor educației (și această platformă este instrucția) și că fac cu adevărat educație morală, numai din momentul în care vizează obiectivele specifice de ordin formativ ce-și trag seva din specificul conținutului instruirii morale. Pe de altă parte, nedîndu-și seama că raportul informativ-formativ se conturează, în mod specific, în cadrul fiecărei laturi a educației comuniste, sînt tentate să extrapoleze la educația morală felul în care se prezintă acest raport în educația intelectuală.

Am insistat asupra acestui lucru în altă parte *. Arătam acolo că există tendința de a confunda, sub raportul eficienței, instruirea, în general, cu instruirea morală. Orice cunoștință corect și conștient însușită la fizică, chimie, biologie etc. îmbogățește experiența elevului nu numai pe planul cunoașterii, ci și al unei practici virtuale. Virtuală, în sensul că, în cazul în care se va pune problema aplicării unei asemenea cunoștințe în practică este greu de crezut că elevul nu o va face. În ce privește, însă, cunoștințele etice, lucrurile stau altfel, din două puncte de vedere : a) oricît de corect și de conștient ar fi însușite, nu este sigur că ele se vor transfera în conduită ; b) problema aplicării lor nu stă sub semnul eventualității, ci sub acela al necesității imediate.

Așadar, folosind terminologia lui G. Mialaret, se poate spune că orice fel de cunoștințe (deci și cele etice) pot fi funcționale pe planul dezvoltării intelectuale, în timp ce cunoștințele morale nu sînt, prin însuși faptul că au fost asimilate conștient, funcționale și pe planul dezvoltării morale.

Cînd capătă cunoștințele morale și caracter funcțional, cînd favorizează ele, așadar, asigurarea priorității formativului specific educației morale ? Atunci cînd ele participă activ la reacția la capătul căreia apare conduita morală corespunzătoare. Reacția aceasta este deosebit de complicată și este foarte greu detectabilă de către profesor. Tocmai de aceea el se mulțumește, de multe ori, să înregistreze doar ceea ce se lasă a fi observat (însușirea conștientă a cunoștințelor etice) și să spere că, mai curînd sau mai tîrziu, se va realiza și funcționalitatea pe planul conduitei.

Primul simptom semnificativ (și el foarte greu sesizabil) al realizării raportului de dorit între formativ și componenta formativă a educației morale îl constituie raportarea de către elev a cunoștințelor etice la propria sa comportare și apariția unei stări afective care să sprijine hotărîrea de a acționa în conformitate cu informația pe care o dobîndește. Ține de natura informației etice ca ea să trezească stări afective specifice (de atracție sau respingere), printre altele, pentru motivul că în ea este, cu necesitate, prezentă și ideea acțiunii și că această prezență se manifestă, în orice caz, altfel decît în procesul însușirii celor mai multe dintre cunoștințele aparținînd diferitelor obiecte de învățămînt. Iată de ce componenta formativă a educației morale își găsește adevărata identitate, numai cînd creează condiții pentru ca elevul să facă exerciții de convertire a informației în conduită.

Conduita morală este rezultatul unui complicat proces de formare a unor însușiri caracteriale și, prin definiție, asemenea însușiri nu pot fi dobîndite decît printr-o îndelungată experiență proprie. Componenta formativă a educației morale presupune, așadar, prin excelență, necesitatea „activizării" elevului. Din acest punct de vedere, instruirea morală prezintă într-un fel condiții mai favorabile pentru activizarea elevilor. Conștiința lor poate deveni terenul unei confruntări între „felul de a vedea" al elevului (experiența deja existentă este nu numai practică, ci și oarecum teoretică) și instruirea etică făcută de școală.

Spre deosebire de cunoștințele aparținînd diferitelor obiecte de învățămînt, care nu presupun, cu necesitate, o confruntare în sensul despre care vorbim, instruirea morală își îndeplinește funcția energetică pe planul dezvoltării, numai dacă reușește să declanșeze lupta între două feluri de contradicții : **a)** contradicțiile inerente însușirii oricărui fel de cunoștințe și **b)** contradicțiile între habi-

*) *Instruirea morală*, E.D.P., București, 1971.

tudini comportamentale (și „teoriile" corespunzătoare) și conduita proiectată de instrucție. Contradicțiile din a doua categorie sînt specifice însușirii cunoștințelor etice și lichidarea lor nu este de conceput fără o atitudine cu adevărat activă a elevului.

Ca asemenea procese complexe să se producă este neîndoielnic necesar ca elevul să arate interes pentru activitatea care le declanșează. În legătură cu aceasta, E. Claparède a enunțat un adevăr simplu, dar fundamental : „Pentru a-l face pe elevul vostru să acționeze, puneți-l în asemenea împrejurări, încît să simtă nevoia să desfășoare activitatea pe care o așteptați de la el" *.

*)E. CLAPARÈDE, *Education fonctionelle*, Ed. Delachaux & Niestlé, Paris, 1931, p. 198.

Peisaj al pedagogiei contemporane de limba franceză *

Un florilegiu din paginile reprezentative ale operelor pedagogice remarcabile poate constitui nu numai un eficient instrument de lucru, ci și o modalitate corespunzătoare de extindere a orizontului informațional pedagogic și de menținere vie, în contemporaneitate, a unor idei valoroase, încrustate pe răbojul timpului. O astfel de lucrare este și „Antologia pedagogilor francezi contemporani" care, după părerea realizatorilor, își justifică pregnant viabilitatea, deoarece „dacă există excelente publicații asupra marilor pedagogi din anticitate pînă în zilele noastre, lipsesc lucrări în care să fie prezentate principalele concepții asupra educației în perioada recentă, mai ales după 1945". Or, în această etapă, remarcă autorii antologiei amintite, s-au scris, în limba franceză, numeroase pagini sclipitoare, referitoare la aspecte noi, la reforme sau la inovații pedagogice, multe din ele orientative pentru dezvoltarea actuală a cercetărilor pedagogice și a învățămîntului nu numai francez. Pentru a ilustra această idee, alcătuitorii antologiei s-au fixat la 28 de pedagogi „de limbă franceză" (din Franța, Belgia, și Elveția), reprezentativi pentru mișcarea pedagogică contemporană. Aceștia sînt prezentați în ordine alfabetică, pentru a se ușura astfel utilizarea lucrării de către cititori. Pedagogii dați în antologie sînt de valoare și de „mărimi" inegale: **GASTON BERGER, RAYMOND BUYSE, JEAN CHATEAU, ROGER COUSINET, MAURICE DEBESSE, ROBERT DOTTRENS, CELESTIN FREINET, ROGER GAL, SUZANNE HERBINIERE—LEBERT, RENÉ HUBERT, MICHEL LOBROT, GASTON MIALARET, GUSTAVE MONOD, FERNARD OURY, JEAN PIAGET, GEORGES SNYDERS, HENRI WALLON, ALFRED WEILER** ș.a. Selectarea acestora, arată autorii antologiei, a avut drept principal criteriu de a da cititorilor o arie cît mai cuprinzătoare de reflexii interesante asupra educației, privită din perspective diverse: filozofică, psihologică, sociologică, istorică, comparativă etc. și axată, în primul rînd, pe „problemele școlare care privesc copilul și adolescentul". Deși s-a urmărit, în mod statornic, o oglindire variată a principalelor direcții din domeniul pedagogic contemporan, cei trei alcătuitori ai antologiei au renunțat la tentația unei compartimentări tematice a textelor, optînd pentru includerea lor în cadrul paginilor rezervate fiecărui pedagog antologat, sub impulsul motivației că, în condițiile actuale ale cercetărilor interdisciplinare, cei mai mulți dintre pedagogii contemporani se orientează spre căi variate în abordarea fenomenului educativ. În prezentarea fiecărui pedagog se urmărește, în genere, o anumită schemă editorială: cîteva date biografice; punctarea unora din ideile sale pedagogice mai importante; o succintă bibliografie a scrierilor sale; cîteva texte mai semnificative, grupate în ordinea cronologică a apariției lor. Evantaiul tematic și problematic al paginilor citate în antologie este foarte larg. Iată, spre exemplificare, cîteva din ele: **Învățare și cercetare (G. BERGER), Educație și prospectivă (G. BERGER). Noțiunea de educație (J. BOURJADE), Studiu critic asupra originilor pedagogiei moderne (R. BUYSE), Introducere în studiul didacticii experimentale (R. BUYSE), Conținutul „didacticii" (R. RUYSE), Tehnici și scopuri educative (J. CHATEAU), Metode și mijloace educative (L. CROS), Educația creatoare (M. DEBESSE), Ce este pedagogia experimentală? (R. DOTTRENS), Spre o psihologie materialistă (C. FREINET), Tehnicile orientării școlare (R. GAL), Ce este pedagogia instituțională (M. LOBROT), Obiectivele educației (G. MIALARET), Evoluția pedagogiei (J. PIAGET), Încotro se îndreaptă educația ? (J. PIAGET), Există o istorie a pedagogiei ? (G. SNYDERS), Psihologia și educația copilăriei (H. WALLON)** etc. Pentru o selectare mai riguroasă a textelor reprezentative (în care unghiul de vedere al rezolvării problemelor variază în funcție de concepția filozofică a pedagogului), autorii antologiei au făcut, adesea, apel la indicațiile personale ale pedagogilor citați în lucrarea editată. Unii din pedagogii consultați în această privință au transmis editorilor antologiei chiar texte inedite. Astfel, **RAYMOND BUYSE**, cunoscutul pedagog experimentalist belgian, a trimis pentru publicare în antologia respectivă următorul interesant **Credo pedagogic**, din care reproducem, în continuare, un fragment mai semnificativ:

„— Bazele **științifice** ale educației sînt **bio-psiho sociale.**

— Primatul **scopurilor** educative, dar necesitatea de a ameliora **mijloacele** pedagogice.

— **Formarea** nu este **Informarea, Erudiția** nu este **Cultură.**

— Să nu confundăm **didactica** cu **metodologia** școlară.

— Să disociem pedagogia „**experimentată**" de pedagogia „**experimentală**".

— **Educabilitatea** subiectului este **primordială**, educatorul fiind ghidul său.

— **Copilul** (abstracție a statisticienilor) nu există. Fiecare copil are problemele sale.

— La o psihologie **diferențială** trebuie să corespundă o tratare pedagogică **diferențiată.**

— Pedagogia practică rămîne **empirică; tehnica** școlară este „o artă luminată de **știință**".

— Trebuie să „**raționalizăm**" instrucția pentru a „**valoriza**" educația.

— Pe plan practic trebuie să conciliem **studiul personal** (learning) cu **învățămîntul** (teaching).

— În cadrul verificării școlarului, să unim **psihometria** (măsurarea) cu **psihoiexia** (intuiția).

— Să disociem **orientarea** vocațională de **orientarea** profesională.

— Să reconciliem **gîndirea** cu **acțiunea.**

— Să rezolvăm tripla problemă — a **libertății, culturii** și **muncii".**

Desigur, fiind vorba de o **antologie**, un coeficient personal subiectiv își va pune, totdeauna, pecetea asupra întregii lucrări, oricîte precauții ar lua, în prealabil, autorii ca să evite acest lucru. De aceea, în cazul nostru, cititorul se poate întreba cu nedumerire de ce lipsesc din volum unele nume de pedagogi notorii de limba franceză (ca, de pildă, belgianul Gilbert de Landsheere) sau de ce nu sînt reproduse, la unii pedagogi, texte mai recente.

Totuși, impactul cu paginile relevante din antologia alcătuită de J. Cambon, R. Delchet și L. Lefèvre rămîne, de cele mai multe ori, o îndeletnicire plăcută, utilă și fertilizantă pentru citi tor. Și acest lucru este esențial! ...

Conf. dr. I. Cremer

* **JACQUELINE CAMBON, RICHARD DELCHET, LUCIEN LEFÈVRE, Antologie des pedagogues français contemporains**, P.U.F., Paris, 1974. 386 p.

PERSONALITATEA EDUCATORULUI

Prof. univ. dr. CĂLINA MARE

Una din problemele centrale ale zidirii viitorului omenirii, zidire considerată sub aspect colectiv și individual, este cea a personalității umane.

Marxism-leninismul depășește teoriile și practicile extremiste ale opoziției dintre individ și colectivitate, dintre interesul personal și cel general, dintre personalitățile marcante și mase, respingînd categoric pe de o parte individualismul și disprețul elital, pe de altă parte anularea personalității individului. Căci, în concepția marxist-leninistă asupra societății eliberate de exploatare, nu numai fiecare membru al colectivității este dependent, în ultimă instanță, de colectivitatea căreia îi aparține în formarea și afirmarea sa, ci și colectivitatea se dovedește cu atît mai puternică, mai viabilă, cu cît pune mai profund și mai eficient în valoare resursele de creație și de afirmare ale fiecărui membru al său. Corelația dintre individ și colectivitate se dovedește a fi, pe măsura progreselor socialismului, o corelație de acțiune reciprocă, **cu atît mai rodnică, cu cît în cadrul ei, factorul decisiv – cel social – găsește în sine mai multe resurse pentru a-l pune în valoare pe cel individual.**

Așezînd în centrul politicii generale omul, partidul se orientează spre toți, deschizînd căi de afirmare conștientă a personalității fiecăruia. **Astfel, se conturează ca un obiectiv clar eliminarea, atît în planul ideilor cît și în realitate, a opoziției dintre individ și societate sau a subordonării totale a individului față de societate.**

Programul partidului nostru reflectă cerințe teoretice și practice, remarcînd firesc și cu îndreptățire obiectivă legătura strînsă între dezvoltarea complexă, multilaterală a societății și dezvoltarea complexă, multilaterală, a personalității fiecăruia. În acest context, se are în vedere posibilitatea și necesitatea de a crea – în numele echității sociale răsfrînte asupra **tuturor** – condiții tot mai propice pentru punerea în acțiune a acelor aspecte individuale care pot contribui la îmbogățirea și înfrumusețarea colectivității și a individului, deopotrivă. Nu e vorba de a contesta **diferențele reale calitative** și **diferențele reale de forță umană** (diferențe de adîncime, de forță, care sînt menționate uneori prin termenul de **personalitate accentuată,** alteori prin cel de personalitate mare, autentică). Este vorba aici de ideea extrem de mobilizatoare **prin democratismul ei larg,** că fiecare om al societății noastre este o personalitate și că fie în activitatea profesională, fie în cea cetățenească, fie în viața personală, poate să se înalțe, să capete accente remarcabile, care să îndreptățească stima și prețuirea celor care îl înconjură, a colectivității **întregi.**

Această modalitate de a înțelege raportul dintre individ și colectivitate în socialism atenuează distanța **între personalitate și colectivitate, între personalitatea marcantă, accentuată și mase,** nu numai întrucît personalitățile marcante apar din rîndul maselor largi, ci mai cu seamă întrucît se lărgesc mereu posibilitățile ca într-un fel sau altul **fiecare să se afirme și să se distingă prin contribuția adusă colectivității și prin slujirea – în cele din urmă – a perfecționării propriei ființe.**

Astfel, în viziunea Partidului Comunist Român, între construcția societății socialiste multilateral dezvoltate și formarea unei personalități complexe există o strînsă condiționare reciprocă : o societate complex dezvoltată, cu o armonioasă organizare a tuturor sectoarelor creației materiale și spirituale, constituie terenul propice pentru dezvăluirea și punerea în valoare a înzestrării fiecărui membru al societății. Ce ar însemna în contextul societății socialiste o personalitate, o individualitate la rîndul ei multilateral dezvoltată ? Desigur, răspunsul poate veni din abordarea procesual-istorică a individului uman văzut ca un sistem, ținînd seamă de cerințele și de posibilitățile oferite de societatea socialistă.

Personalitatea umană, ca om multilateral dezvoltat, presupune, în primul rînd, o dezvoltare cît mai armonioasă a componentelor psihice (cognitive, afective și volitionale) într-un proces instructiv-educativ adecvat. În al doilea rînd, ea presupune îmbinarea, de asemenea sistematică, între preocupările profesionale, cele cetățenești și cele ce țin de viața personală-familială. În al treilea rînd, personalitatea complexă presupune în socialism formarea și dezvoltarea unor atitudini superioare de muncă și de viață, corespunzătoare capacităților proprii

mereu perfectibile, într-un context social, care trebuie să favorizeze răspunderea liberă și libertatea responsabilă. Acesta este un deziderat de acțiune, în care se înscriu, etapă de etapă, măsurile formative ale societății noastre.

Evenimentele de deosebit tragism, prin care a trecut România în timpul cutremurului, au reliefat cu putere acțiuni de mare înălțime morală colectivă și individuală. Dăruirea, promptitudinea cu care oamenii au muncit pentru salvarea vieților amenințate și refacerea rănilor, biruindu-și propria durere, au constituit o dovadă a superiorității socialismului, a forței de acțiune a conștiinței socialiste.

În atitudinea exemplară a acestor oameni, în Expunerea din 29 martie a.c., secretarul general al partidului a dezvăluit rezultatele activității politico-educative a partidului, la care și-au dat concursul toți cei ce au avut un rol în această privință. Începînd cu activitatea de producție — factorul esențial al educației — și continuînd cu munca tuturor celor ce contribuie la formarea trăsăturilor omului nou, la cultivarea noului umanism, pretutindeni s-au putut măsura dimensiunile rezultatelor obținute. Or, toate aceste acțiuni, pentru a se adînci, trebuie să devină o preocupare permanentă, concretă, în toate sectoarele vieții sociale, **față de fiecare om al muncii.**

În fața societății socialiste stă, deci, permanent, misiunea de formare a personalităților individuale și colective.

Care sînt direcțiile de acțiune pentru formarea personalității umane în socialism? Evident, este necesară dezrădăcinarea vechilor mentalități din muncă și viață, eliminarea individualismului concurențial și crearea trăsăturilor noi de sprijin reciproc, stimă, demnitate, curaj, responsabilitate în profilul moral, întregind spiritul de competență, corectitudine, exigență și autoexigență, trăsături care presupun un efort educativ constant.

* * *

Fiecare profesiune, fiecare colectivitate de muncă are particularități proprii, grefate pe modelul de personalitate în socialism. Profesiunea de dascăl este, din acest punct de vedere, deosebită, întrucît este o profesiune în care personalitatea este chemată să creeze, să formeze personalități. Este adevărat că orice activitate productivă ce presupune relații interumane, are o componentă educativă, formativă. În cazul dascălului, aceasta este componenta centrală a activității sale. Cred că acest gînd atrage atenția asupra importanței sociale pe care o are funcția de educator, în contextul unei societăți care consideră că principalul său scop este formarea oamenilor. Și nu numai asupra importanței sociale, ci și asupra răspunderii cu care este învestit de către societate dascălul, răspundere a cărei interiorizare este greu de supraapreciat.

În contextul structurii actuale a activităților sociale, copilul, deși se află sub influența unor factori formativi complecși, este în primul rînd sub influența corpului profesoral. **Cu cît personalitatea profesorilor este mai puternică și cu cît este mai potrivită pentru funcția de educator, cu atît înrîurirea asupra personalității tinerilor este mai mare.** De aici rezultă că dacă ne interesează în toată amploarea destinul omului, atunci trebuie să ne concentrăm atenția asupra corpului profesoral ca personalitate umană și ca producător de personalități umane. Ce calități trebuie să posede și ce calități trebuie să formeze la elevi pentru realizarea personalității?

La fiecare disciplină, competența trebuie să fie îmbinată cu capacitatea de a stimula gîndirea și inițiativa elevului. Ea trebuie să fie întregită cu consecvența exigenței și cu obiectivitatea aprecierii muncii și atitudinilor elevului. Totodată, profesorul trebuie să aibă darul de a comunica cu auditoriul, munca sa avînd tangențe cu cea a oratorului sau a regizorului-actor. Prezența momentului sau a aspectului afectiv trebuie să însemne nu numai angajare profesională, ci una complex umană, funcția instructivă și cea educativă împletindu-se evident. Nu de mică însemnătate este capacitatea profesorului de a apropia pe elev de adevărurile vieții, de a-l scoate din condițiile ideale, de seră, pentru a-l ajuta să înțeleagă mai curînd și mai profund îndatoririle complexe pentru care se pregătește ca specialist într-o profesiune, dar și ca membru al unei societăți cu exigențe morale superioare.

Or, toate aceste deziderate arată limpede că nu doar învățarea profesiei este necesară și posibilă o perfecționare prin sistematică asimilare a cerințelor profesiunii, ci mai cu seamă că pentru a fi dascăl sînt necesare anumite aptitudini, care ar solicita **o selecție mai riguroasă a viitorilor profesori.** În orice caz, problema merită să fie discutată și din punctul de vedere al statutului dascălului în contextul producerii valorilor necesare societății socialiste.

În cele ce urmează, ținînd seamă de locul și rolul pregătirii filozofice, al asimilării teoriei marxiste pentru formarea spirituală a elevilor, aș dori să atrag atenția asupra unor aspecte ce țin de răspunderea profesorului în formarea orizontului fiozofico-științific al elevilor.

Una din cerințele majore formative ale conștiinței socialiste, specificate limpede în Programul partidului, este cerința unificării tuturor factorilor în vederea cultivării concepției filozofice materialist-dialectice, printr-o argumentată critică a curentelor idealiste, mistice și prin efortul de a demonstra superioritatea cognitivă și atitudinală a soluțiilor materialismului dialectic și istoric. Problema pusă în discuție aici impune astfel conturarea unei soluții gîndite ca osmoză între spiritul filozofic și cel științific.

Sub aspect didactic, această situație complexă a relației dintre filozofia marxistă și științele particulare presupune în mod firesc o dublă asimilare a magistralelor culturii, a progreselor propriei specialități și a progreselor domeniului corelat. Acest al doilea aspect pentru profesorul de filozofie, de exemplu, înseamnă cerința clară ca el să fie și să rămînă la curent cu cele mai semnificative realizări în domeniul științelor particulare, iar pentru profesorul de specialitate înseamnă cerința de a nu neglija semnificațiile totalizatoare ale propriei discipline, precum și integrarea disciplinei profesate în sistemul științelor și al culturii în general.

De altfel, este unul din aspectele ce se pot desprinde din indicațiile fundamentale ale acțiunilor educative preconizate de Congresul educației politice și al culturii socialiste : convergența măsurilor instructiv-educative, în cadrul căreia un loc central îl ocupă — repet — consecvența concepției materialismului dialectic, deci a convingerilor ateiste. Nu mai este necesar să subliniem — căci rezultă din experiența pedagogică a fiecăruia dintre noi — ce forță de convingere poate avea formularea explicită a tezelor filozofiei materialist-dialectice și argumentarea lor în cadrul orelor de matematică, fizică, chimie, biologie sau științe sociale. Tot astfel nu este necesar să mai insist asupra prestigiului înalt acordat de elev profesorului de filozofie, pe care îl simte, în cadrul orelor la clasă sau la cercul de filozofie, stăpîn (în sensul general al cuvîntului) pe conceptele științifice principale și pe interpretările teoretice viabile din istoria științelor și din știința contemporană.

Deci, rezultă clar pentru noi toți rolul sporit formativ al acestei acțiuni convergente în școală. Ce important este pentru formarea personalității elevului, ca acesta să descopere în profesorul de filozofie un cunoscător al salturilor calitative esențiale din știință și al științei contemporane, și în profesorul de specialitate — un militant convins al poziției materialist-dialectice.

Formarea convingerilor materialist-dialectice are un mesaj ateist direct și unul indirect. Mesajul direct îl reprezintă reliefarea explicită a consecințelor ateiste ce decurg din filozofia marxistă. Mesajul indirect îl constituie dezvoltarea spiritului lucid și critic, totodată, al elevului, care să nu accepte miracolul, prezența zonelor acauzale și căruia să i se dezvolte convingerea în forța crescîndă a explicației științifice și a celei filozofico-științifice. Filozofia marxistă și știința pot cultiva împreună un mod de gîndire elastic, profund dialectic, deschis față de nou.

Este foarte important — sub aspect formativ — ca apelul la argumentul rațional să fie întregit cu convingeri și atitudini ateiste clare ale celor chemați să facă instrucția și educația elevilor. Or, aici se depășește cîmpul direct al relației dintre filozofie și știință.

Filozofia este mult mai mult decît concepția despre lume clădită pe știință, filozofia este un ghid totalizator în valorizarea celor cunoscute, în opțiunile făcute pentru un anumit model de om și de societate și pentru acțiunile transformatoare. Aici, filozofia încetează să fie o simplă profesiune și devine mod de existență al celui ce s-a angajat la creionarea și realizarea unei personalități noi, atît individuale, cît și colective. Este vorba de faptul că cel ce s-a angajat pe acest drum educativ trebuie să se facă purtătorul de cuvînt demn al celui mai înalt tip de umanism, din cîte prototipuri a creat pînă acum omenirea.

Aici, fără îndoială, are un rol major demonstrarea superiorității raționale, afective și volitionale a unei atitudini ateiste în raport cu cea mistică — oricît de nuanțate ar fi formele pe care le poate îmbrăca ea în filozofia fideistă contemporană.

Pe planul existenței complexe, ateismul oferă o anumită descătușare a personalității umane pentru viață de false obligații și interdicții, oferă posibilitatea și necesitatea totodată a manifestării mult mai complexe a demnității și responsabilității individului și a colectivității. Omul și colectivitatea caută și trebuie să găsească în sine rezistența la tentație și totodată respectul față de sine. Conduita umană se dovedește a nu fi rezultatul unei convenții — de tipul contractului cu divinitatea — și nici al fricii de consecințele unei presupuse judecăți viitoare. Conduita umană demnă și responsabilă trebuie să se afirme ca expresie a măreției omului, care reușește să se depășească, să se perfecționeze și pe plan moral, pe planul afectivității și voinței, fără să dea socoteală divinității. Aici apare foarte clar forța superioară etică a ateismului.

Acest aspect, prin generozitatea și nivelul înalt al autoexigențelor, constituie o cale importantă de a pătrunde convingător în mintea și inima tinerilor, dornici de adevăr, de puritate, de atitudini exemplare.

Un alt aspect este autofăurirea omului, a colectivității, ca forță de a depăși dificultățile personale de viață, crizele sufletești, confruntarea conflictuală dintre individ și microcolectiv. Și în acest domeniu, omul ateu — de înaltă ținută morală — e superior celui credincios, pentru că nu se atîrnă de nici un sprijin inexistent, nu se hrănește cu iluzii deșarte. Omul puternic este cel care nu se ascunde de adevărul vieții, cel care știe să suporte un eșec și să-l depășească cu fruntea sus. Individul ajutat — fără îndoială — de colectivitate, de semenii săi. **Or, această solidaritate laică o caută societatea noastră socialistă, sprijinind cu mare atenție fiecare formă specifică de implinire.**

În cele din urmă, nu poate fi ocolită frumusețea și forța ființei umane, care a reușit să gîndească infinitul, care a reușit prin proiecția minții sale să depășească condiția sa de ființă finită, prin zborul fanteziei

creatoare laice, care a postulat infinitul și nu se teme de el.

Iată creionate cîteva aspecte ale prilejului pe care ni-l oferă munca instructiv-educativă cu elevii, de a ne uni forțele în acțiuni convergente, ghidate de năzuința de a forma oameni întregi pentru muncă și viață, oameni complecși care să gîndească, să simtă și să transpună în fapt idealurile umanismului ateu. Cum arătam și cu alt prilej, pășim spre ziua de mîine ca o societate care făurește personalitați ce poartă pe umeri răspunderea de a clădi o societate tot mai profund umană.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. K. Marx, *Bazele criticii economiei politice, vol. I*, Ed. politică, București, 1972, p. 353, p. 436—437.
2. K. Marx, *Bazele criticii economiei politice*, vol. II, Ed. politică, București, 1974, p. 98—99.
3. K. Marx, Fr. Engels, *Ideologia germană*, în Opere, vol. 3. Ed. politică, București, ed. II, 1962, p. 69—70, p. 459.
4. Fr. Engels, *Anti-Düring*, Ed. politică, București, 1966, ed. a IV-a.
5. Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, București, Ed. politică, 1974, p. 157, 165.
6. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntul de încheiere la Ședința comună a C.C. al P.C.R., M.A.N., Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale și activul central de partid și de stat*, Scînteia,30 martie 1977.
7. Florin Drută, *Formarea și dezvoltarea personalității în socialism*, Ed. politică, București, 1975.
8. Andrei Roth, *Omul multidimensional*, Ed. politică, București, 1975.
9. Lucien Sève, *Marxismul și teoria personalității*, Ed. politică, București, 1971.
10. Alexandru Tănase, *Personalitatea umană în perspectiva civilizației comuniste*, în *Coordonate valorice ale civilizației socialiste*, Ed. Acad. R.S.R., 1976.

O artă și o știință: cum să înveți*

În ultimele decenii asistăm la o adevărată explozie a publicațiilor de referință și a cărților practice (de la repertoriile bibliografice, dicționare sau enciclopedii, pînă la ghidurile și îndrumătoarele de tot felul). Creșterile de la un an la altul își găsesc explicația în nevoia resimțită de omul contemporan de a avea la îndemînă lucrări care să-i ofere o documentație folositoare pe un spațiu relativ restrîns, să-i economisească, în acest mod, căutarea „adreselor" unor informații, reguli sau recomandări din domeniile cele mai diferite de activitate.

Alinîndu-se eforturilor instituțiilor editoriale din țara noastră de a tipări cît mai multe lucrări de acest gen, destinate unor cercuri largi de beneficiari, Editura didactică și pedagogică întreprinde de mai mulți ani publicarea unor texte originale sau traduceri ce merită toată atenția. Din rîndul acestora semnalăm traducerea cărții **Cum să înveți**, într-o execuție tipografică demnă de laudă.

Destinată elevilor școlilor generale, dar incluzînd, cel puțin la unele capitole, și pe liceeni, lucrarea lui Rudnianski suscită, pe bună dreptate, interesul cititorilor săi, atît prin stilul direct, familiar, cît și prin originalitatea tratării. Fiind, în primul rînd, **o carte practică**, aceasta nu are emfaza tonului doctoral, nici aparatura teoretică și bibliografică a altor lucrări — un avantaj ce poate să-i asigure succesul la un public mai larg decît cel dinainte propus. Cîți dintre tinerii care au terminat o școală nu vor descoperi în paginile ei măcar un sfat, dacă nu mai multe, pentru propria activitate!

Devenită în ultimul timp un fel de **primum movens** al teoriei și practicii școlare, **mathetica**, arta și știința de a învăța, se constituie într-un domeniu de predilecție al pedagogilor și cercetătorilor fenomenelor educaționale, domeniu capabil de perfecționări continue. Fervoarea căutărilor, ca și experimentarea unor noi soluții, au toate în vedere creșterea economicității actului învățării care, în epoca noastră, adăugată fiindu-i și perspectiva educației permanente, capătă o dimensiune mult mai largă decît cea corespunzînd ciclurilor școlare știute: învățarea de-a lungul întregii vieți.

Ce oferă cititorului cartea lui Rudnianski? Un ghid, aș zice, al „regulilor de circulație" în lumea pentru unii atît de complicată a sarcinilor și obligațiilor școlare, a temelor pentru acasă, a învățării independente, a folosirii timpului. În acest scop, autorul nu precupețește nici un efort pentru *a-i convinge pe mai tinerii* săi prieteni de foloasele **metodei în învățare**, de utilitatea adoptării unei atitudini conștiente față de munca școlară și avatarurile ei. Forma de expunere este mereu alta, după subiectul ce este tratat. Dar fie că alege dialogul, fie că simulează punctajul unui „reținetar", Rudnianski găsește totdeauna tonul potrivit pentru a se face înțeles și plăcut. Cititorul se regăsește astfel cu ușurință în personajele și situațiile descrise și, aproape fără să-și dea seama, pornește el însuși pe drumul autocunoașterii și autoevaluării propriilor rezultate, ceea ce înseamnă *deja începutul unui efort* care poate să-l ducă spre performanță.

Cartea se citește cu ușurință și datorită lizibilității ei tipografice. Ajutată de ilustrațiile inspirate și bine intercalate ale lui Jerzy Flisak, al cărui nume, din nefericire, a fost omis de pe coperta interioară, lucrarea doboară de la început orice eventual obstacol dintre cititor și text, rămînînd vie în mintea lectorului și după parcurgerea ultimei pagini.

Costache Olăreanu

* IAROSLAW RUDNIANSKI, **Cum să înveți**, E.D.P., Buc., 1976. 212 p.

EVALUAREA PROGRESULUI ȘCOLAR – premisă a perfecționării procesului de învățămînt

EMILIA CONSTANTINESCU, VALENTINA FILIPESCU
I.C.P.P.

În contextul revoluției științifice-tehnice, al sporirii exigențelor față de pregătirea tinerei generații, se impune creșterea eficienței sistemului de învățămînt, astfel încît rezultatele obținute să justifice investițiile în acest domeniu.

În circumstanțele date este de înțeles interesul major ce se acordă evaluării eficienței învățămîntului, **respectiv stabilirii măsurii în care acesta realizează scopurile urmărite prin politica noastră școlară.**

Datorită funcțiilor ce-i revin în condițiile obordării sistemice a învățămîntului, evaluarea deține o pondere hotărîtoare în strategia științifică a perfecționării acestuia, atît la nivel de sistem, cît și de proces. Relevările acțiunii respective constituie, prin efectul de feed-back, informația reală și semnificativă ce oferă temeiurile necesare pentru adoptarea măsurilor de optimizare. Cel puțin în cazul procesului, se postulează că „Aprecierea (...) merită un loc important în învățămînt din care face parte integrantă. Ea este totdeauna în legătură – directă sau indirectă – cu progresul cantitativ și calitativ al procesului de învățare" [1]. În același timp, asimilarea în practica învățămîntului a principiilor conducerii științifice și ale pedagogiei operaționale demonstrează faptul că modernizarea școlii, în sensul adecvării ei la comandamentele sociale ale epocii, nu poate fi înfăptuită în afara acțiunii de **renovare a evaluării însăși.** În felul acesta „evaluarea apare drept acea funcție necesară și permanentă a conducerii care, prin retroacțiune, determină decizii de organizare sau de reorganizare și modernizare a sistemului de învățămînt și a proceselor educaționale, în ansamblul lor, cît și pe fiecare element, condiție și factor în parte" [2].

Eficiența sistemului de învățămînt se apreciază după gradul de integrare socio-profesională a absolvenților. Ca atare, această

[1] GILBERT de LANDSHEERE, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, E.D.P., București, 1975, p. 11.

[2] Institutul de științe pedagogice, *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, coordonator Vl. Krasnaseschi, E.D.P., București, 1976, p. 29.

evaluare se situează după încheierea studiilor, odată cu intrarea în viața activă a absolvenților, ea constituind feed-back-ul în raport cu care se pot întreprinde măsuri pentru perfecționarea în perspectivă a sistemului în ansamblu.

Înfăptuirea — în final — a obiectivelor majore ale învățămîntului este condiționată de realizarea unor obiective specifice diferitelor trepte de școlaritate și fiecărei discipline de învățămînt. Ca atare, rezultatele manifestate după ieșirea tinerilor din sistemul școlar sînt inseparabile de cele obținute în cursul perioadei de școlarizare.

Evaluarea realizării acestor obiective instructiv-educative pe parcursul școlarității prezintă avantajul de a oferi posibilitatea unor intervenții ameliorative imediate în scopul optimizării operative a procesului instructiv-educativ. **Evaluarea eficienței procesului de învățămînt** se realizează prin **compararea performanțelor** efective ale **elevilor** — verificate cu ajutorul unor instrumente validate și standardizate — **cu obiectivele instructiv-educative** ale unui ciclu, ale unei clase sau discipline școlare. În acest sens, ideea de bază care, în gîndirea pedagogică contemporană, întrunește consensul unanim este aceea că „(...) evaluarea științifică a activității pedagogice postulează primatul obiectivelor care iau valoarea de criterii" [3].

Întrucît sistemul de referință la care se raportează rezultatele la învățătură ale elevilor îl constituie obiectivele instructiv-educative, rezultă că se impune în primul rînd definirea riguroasă și operațională a acestora [4].

Evaluarea realizată pe baza obiectivelor instructiv-educative — formulate în termeni de comportament măsurabil și observabil — marchează un pas important în depășirea tradiției în acest domeniu, în sensul că se renunță la luarea în considerare doar a unui criteriu exterior procesului, constînd în raportarea performanțelor unui individ la un grup de referință, de exemplu clasa, în scopul clasificării și selecției elevilor — modalitate în care etalonul variază de la o colectivitate la alta ; se adoptă, în schimb, un criteriu intern, și anume gradul de realizare a obiectivelor de către fiecare elev, în scopul creării unor condiții de învățare favorabile atingerii, în final, a acestor obiective de către toți elevii.

Contactul nemijlocit al cadrului didactic cu elevii în procesul de învățămînt îi permite acestuia să le cunoască posibilitățile, interesele, aptitudinile, să aprecieze progresul lor școlar, să sesizeze dificultățile în învățare ale fiecăruia, măsura în care participă la activitatea colectivului etc. Din cunoașterea pregătirii elevilor și dezvoltării diferitelor laturi ale personalității lor la un moment dat, cadrul didactic poate trage concluzii asupra eficienței metodelor și formelor de activitate pe care le-a folosit și-și poate perfecționa stilul de muncă, adecvîndu-l mai mult la specificul clasei și al fiecărui elev în parte, ținînd seama de aspectele concrete relevate în procesul evaluării. Atenția deosebită ce se acordă în ultimul timp definirii obiectivelor educaționale în termeni comportamentali și evaluării riguroase a rezultatelor în funcție de obiectivele urmărite este determinată tocmai de convingerea că obiectivele pot contribui la ameliorarea învățămîntului, întrucît fac posibilă evaluarea nu numai a progreselor înregistrate de elevi, ci și a metodelor de predare și conducere. Astfel, evaluarea nu numai a progreselor înregistrate de elevi, ci și a metodelor de predare și conducere. Astfel, evaluarea rezultatelor învățării la care au ajuns elevii sub îndrumarea cadrului didactic constituie un instrument și de autoapreciere a activității sale, o premisă a autodepășirii în munca didactică, sub imboldul acelui crez deontologic care proclamă : „Să nu fim mulțumiți de noi atunci cînd am condus bine un exercițiu ori am predat bine o lecție ; să nu fim satisfăcuți decît dacă elevii au făcut progresele pe care am vrut să le facă. Aceasta însă presupune ca învățătorul să fie capabil să facă în permanență caracterizarea situației prezente cît mai obiectiv posibil" [5].

În condițiile sistemului actual de examinare și notare, această caracterizare, apreciere — chiar dacă profesorul o raportează la anumite criterii obiective, conține o oarecare doză de subiectivism, deoarece sistemul didactic tradițional nu l-a determinat pe profesor să urmărească îndeaproape și integral efectul investițiilor sale generoase, nu l-a învățat cum să măsoare riguros eficiența activității sale în funcție de obiective precise. De aceea, modalitățile, formele, tehnicile și instrumentele tradiționale folosite în controlul și aprecierea pregătirii elevilor nu asigură posibilitatea de a obține o aferentație inversă concludentă ca bază a îmbunătățirii procesului instructiv-educativ. „În forma sa actuală, controlul randamentului școlar are mai mult un caracter inopinat și întîmplător, ceea ce determină, de obicei, obținerea unor informații sărace, incomplete, insuficient de operaționale, trenînd acțiunile de ameliorare a acestui proces" [6].

Acestea sînt unele din motivele care impun **optimizarea întregului registru al evaluării** — inclusiv a instrumentelor folosite în acest scop — **într-o perspectivă reconsiderată asupra propriilor sale funcții.**

---

[3] ANNA BONBOIR, *La pèdagogie pour demain*, PUF. Paris, 1975.

[4] EMILIA CONSTANTINESCU, *Revoluția tehnico-științifică și obiectivele învățămîntului contemporan*, „Revista de pedagogie", 1976, nr. 4.

[5] ROBERT DOTTRENS, GASTON MIALARET, EDMOND RAST ș.a. *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, p. 206.

[6] PELAGHIA POPESCU, *Perfecționarea sistemului de examinare și notare a elevilor*, (Rezumatul tezei de doctorat) Universitatea „Al. I. Cuza" — Iași, 1977, p. 1. A se vedea în acest sens și GEORGE VĂIDEANU *Restructurarea tehnologiei didactice în funcție de obiectivele educaționale*, „Revista de pedagogie", 1971, nr. 12, p. 13—14.

Avem în vedere, în primul rînd, sporirea contribuției evaluării la realizarea consecventă și deplină a comandamentelor învățămîntului formativ contemporan. În concordanță cu obiectivele și sarcinile școlii noastre socialiste, acțiunea de evaluare trebuie să urmărească nu numai cantitatea cunoștințelor pe care le-au achiziționat elevii, ci și calitatea acestora — temeinicia, profunzimea, exactitatea — și, mai ales, capacitatea elevilor de a le structura în sisteme, de a efectua transferuri specifice și nespecifice, de a opera cu ele în dobîndirea de noi cunoștințe și în rezolvarea diferitelor sarcini practice. Totodată, evaluarea trebuie să ofere date concludente cu privire la nivelul dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor, a tuturor proceselor psihice implicate în actul învățării, a tehnicilor de activitate pe care și le-au însușit, a priceperilor și deprinderilor pe care le au [7]. În aceeași concepție, controlul rezultatelor instruirii trebuie să nu se limiteze, ca în trecut, la simpla constatare a acestora în faza finală, ci să dobîndească atributele unei evaluări continue formative care să permită cunoașterea în orice moment a progreselor elevilor.

Asemenea cerințe referitoare la înfăptuirea unei evaluări obiective, științifice, integrale și continue, cu caracter predictiv și reglator concentrează eforturile experților și ale cadrelor didactice în vederea elaborării și folosirii unor **instrumente adecvate.** În acest sens, **testele** se dovedesc a întruni o serie de avantaje comparativ cu instrumentele tradiționale. Cercetarea științifică și activitatea școlară au consacrat mai multe tipuri de teste, diferențiate în raport cu aspectele investigate și cu momentul cînd sînt aplicate.

Vom aminti că de un real folos pentru cunoașterea personalității elevilor (însușiri psihice generale, caracteriale, temperamentale, aptitudini speciale) sînt **testele psihologice** care oferă cadrului didactic temeiuri științifice pentru tratarea diferențiată a elevilor în raport cu particularitățile individuale, precum și pentru orientarea școlară și profesională a fiecăruia. Aceste teste ar trebui, după părerea noastră, să fie utilizate și în cadrul concursurilor pentru selecție, la diferite niveluri școlare, pentru a se aprecia măsura în care candidații beneficiază de premisele necesare pentru continuarea cu succes a treptei următoare de învățămînt, a profilului școlii alese, precum și pentru formarea competențelor necesare exercitării profesiunii pentru care vor să se pregătească. Existența unor contraindicații nete de ordin psihologic ar arăta incompatibilitatea candidatului cu profesiunea aleasă. În alte cazuri, cînd există șanse de valorificare a unor premise psihologice, rezultatele testelor permit direcționarea procesului educativ în sensul dorit.

Pentru evaluarea progresului școlar se folosesc **testele de randament.** Conținutul acestora este constituit din sarcini care vizează, fiecare în parte, cîte un obiectiv instructiv-educativ și care, prin construcția lor, permit aprecierea realizării ansamblului acestora.

Testul de randament este formulat în acord cu obiectivele urmărite (care specifică ce acțiune trebuie să realizeze elevul, condițiile în care acesta va trebui să lucreze, precum și performanța acceptată), constituind, în fond, o concretizare a obiectivelor, aplicarea lor la cazuri particulare. De altfel, conceptul de „validitate" a unui test semnifică tocmai adecvarea la obiectivele pe care le vizăm prin acțiunea de evaluare cu ajutorul lui [8].

Elaborarea unui sistem de evaluare obiectivă și continuă a progresului școlar — în acord cu obiectivele instructiv-educative — în scopul perfecționării procesului de învățămînt constituie una din preocupările de bază ale unor cercetări efectuate în cadrul I.C.P.P.

În contextul acestor cercetări, testele de randament nu sînt concepute în scopul evaluării doar a cunoștințelor, întrucît, în egală măsură cu obiectivele instructiv-educative — formulate în termeni de comportament observabil și măsurabil — ele vizează un ansamblu de acțiuni ce pot fi efectuate de elevi în raport cu un anumit conținut, oferind, în acest fel, informații și asupra nivelului la care se situează operațiile de gîndire ale acestora, capacitatea lor de a aplica cunoștințele, asupra deprinderilor pe care le au etc.

Totodată, plecînd de la considerentul că testul însuși este un instrument de perfecționare a procesului de învățămînt, îl folosim ca atare în cercetările noastre. Din acest punct de vedere, pe primul loc se situează **testele inițiale,** aplicate la începutul unor etape de instruire, în scopul aprecierii măsurii în care elevii realizează anumite performanțe datorită instruirii anterioare (an școlar, trimestru, capitol) și **testele de progres** (numite și formative) pe care le aplicăm pe parcursul întregului an școlar în scopul de a pune în evidență măsura realizării unor obiective parțiale și dificultățile întîmpinate de elevi în atingerea lor. Avem astfel posibilitatea de a regla în permanență procesul instructiv-educativ în scopul

[7] Institutul de științe pedagogice, *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt,* volum editat de „Revista de pedagogie", București, 1971, p. 5; *Organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt în ciclul primar în vederea creșterii randamentului școlar și al lichidării repetenției,* volum editat de „Revista de pedagogie", București, 1974, p. 47.

[8] WILGA RIVERS, *Formarea deprinderilor de limbă străină, E.D.P.,* București, 1977, p. 274.

* În condițiile eforturilor de perfecționare a procesului de învățămînt din școala noastră, în practică se resimte imperios necesitatea optimizării modalităților de evaluare a progresului școlar pe baza unor criterii obiective. În acest sens sînt semnificative lucrările Simpozionului național cu tema: „Asigurarea progresului școlar pe calea sprijinirii diferențiate a elevilor la învățătură; metode, procedee și tehnici de evaluare a progresului școlar" ce a avut loc în zilele de 1—18 aprilie 1977, în orașul Sibiu.

remedierii prompte și adecvate a lipsurilor constatate.

Testele de progres se întocmesc concomitent cu elaborarea obiectivelor specifice operaționale la fiecare obiect de învățămînt, pentru fiecare obiectiv specificîndu-se o sarcină concretizată într-un item adecvat. (Prin item înțelegem o secvență din test care corespunde unui singur obiectiv precis formulat).

După încheierea unei etape de instruire, la sfîrșitul unui capitol, trimestru, an școlar sau a unui ciclu, folosim **testele finale (sumative),** în scopul stabilirii măsurii în care *s-au realizat obiectivele generale ale disciplinei* respective (evitîndu-se astfel rămînerea la o perspectivă „atomizată' asupra conținutului disciplinei). Testele finale se întocmesc odată cu formularea obiectivelor generale.

Construirea testelor este deosebit de laborioasă și necesită respectarea unor criterii științifice riguroase. Testele trebuie constituite în așa fel încît **răspunsurile obținute să nu fie pasibile de interpretări diferite,** iar **notarea lor să se poată face în modul cel mai riguros,** conform unui punctaj stabilit anterior. Pentru a putea fi utilizate în *mod repetat (sau, mai corect, pentru a dispune* de modele de teste pentru fiecare obiectiv) testele pot fi acumulate în așa – numitele „bănci de teste" care oferă cadrului didactic mai multe variante de probe pentru verificarea acelorași obiective.

În scopul interpretării datelor obținute de elevi la un test, de o deosebită utilitate pentru cadrele didactice este un tabel simplu ca cel prezentat alăturat. Tabelul respectiv cuprinde pe toți elevii clasei. În dreptul fiecăruia se înscrie rezultatul obținut la fiecare item din test, notîndu-se prin semnul (+) rezultatul pozitiv și prin (–) *rezultatul negativ.*

Se obține, astfel, o situație analitică a performanțelor realizate de fiecare elev în raport cu fiecare obiectiv în parte.

Rubrica „Total" – pe orizontală – permite aprecierea pregătirii elevului la tema dată (prin aplicarea regulii de 3 simplă punctajul se poate transforma în notă). Pe baza evidenței lipsurilor fiecărui elev în parte, în raport cu fiecare obiectiv urmărit se poate realiza **o activitate diferențiată cu grupe de elevi.** Rezultatele din rubrica respectivă permit, totodată, clasificarea elevilor clasei după performanțele obținute la proba dată. Rubrica „Total" – pe verticală – indică măsura în care a fost atins fiecare obiectiv de colectivul clasei. În cazul în care se constată că cei mai mulți nu au realizat un anumit obiectiv, trebuie căutată cauza (inaccesibilitatea conținutului, deficiențe în *activitatea didactică* etc.). După depistarea cauzei, se revine asupra problemei respective la nivelul întregii clase într-o modalitate perfecționată care să permită tuturor elevilor realizarea obiectivului urmărit.

Pe baza datelor furnizate de testele inițiale, formative și finale se poate determina, așadar, nu numai progresul înregistrat față de obiective, ci și dificultățile în învățare. *Prin extrapolare, se poate face o oarecare* predicție a succesului în alte activități de învățare. Aceste constatări permit elaborarea măsurilor ameliorative, stabilindu-se pentru un obiectiv – sau un grup de obiective – structuri de învățare presupuse ca optime. Totodată, prin studierea rezultatelor obținute de elevi la același test sau la mai multe teste, de-a lungul unui an școlar, se pot depista anumite grade de realizare a obiectivelor stabilite, ceea ce constituie o premisă atît pentru o mai mare adecvare a obiectivelor la nivel real al posibilităților elevilor în general, cît și pentru diferențierea instruirii în funcție de particularitățile individuale ale activității de cunoaștere.

Cercetările privind evaluarea eficienței procesului de învățămînt efectuate în I.C.P.P., la nivelul învățămîntului preșcolar, primar, gimnazial și liceal își propun să

Școala .....
Clasa .....
Data .....
Timpul acordat .....

TABELUL

rezultatelor obținute de elevi la testul .....

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	itemuri													Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1																
2																
3																
4																
	TOTAL															

ofere cadrelor didactice sistemul de obiective instructiv-educative formulate operațional, seturi de teste cuprinzînd modele de teste inițiale, de progres și finale, materiale pentru activitatea independentă a elevilor, elaborate astfel încît să permită organizarea unei instruiri diferențiate în raport cu dificultățile în învățare constatate.

Instrumentele folosite pentru evaluarea continuă și obiectivă a progresului școlar sînt instrumente prețioase și pentru activitatea cadrelor de îndrumare și control. Rezultatele obținute de elevi la probele de control oferă direcțiilor de școli și inspectorilor de specialitate elemente pentru aprecierea performanțelor elevilor, permițîndu-le să constate dacă există sau nu concordanță între pregătirea reală a acestora și notele obținute. Pe această bază se pot trage concluzii referitoare la calitatea muncii cadrului didactic și se pot face recomandări bazate pe elemente obiective.

Folosirea unui sistem de evaluare continuă și obiectivă la toate nivelele de școlarizare, permite perfecționarea nu numai a procesului de învățămînt, ci și a programelor școlare. Astfel, una dintre recentele cercetări desfășurate în cadrul I.C.P.P. privind stabilirea baremelor minime obligatorii de cunoștințe și deprinderi pentru ciclul primar* își întemeiază concluziile pe măsurarea nivelului la care realizează elevii obiectivele instructiv-educative prevăzute de programele școlare. Baremele — concepute drept „performanțe minime obligatorii pentru toți elevii în realizarea obiectivelor instructiv-educative finale stabilite în programele școlare" și validate experimental — oferă date științifice pentru perfecționarea programelor școlare, în sensul că ajută la precizarea detaliată, în termeni comportamentali a obiectivelor instructiv-educative pe nivele de realizare, precum și la adecvarea mai bună a conținutului la particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Aspectele relevate — cu titlu exemplificativ pentru cercetările din I.C.P.P. — constituie numai o parte din problematica pe care o comportă evaluarea învățămîntului într-o concepție modernă asupra perfecționării acestuia. Multitudinea parametrilor care interacționează în cadrul sistemului de învățămînt și corelațiile acestuia cu factorii ce intervin direct sau indirect în acțiunea educațională (familia, organizațiile de copii și tineret, întreprinderile productive, instituțiile de cultură etc.), precum și complexitatea factorilor de personalitate în dinamica devenirii lor, comportă cercetări interdisciplinare care să permită evaluarea contribuției specifice a fiecărui element, ca bază a perfecționării sistemului de învățămînt în ansamblu.

* Cercetare condusă de VALENTINA FILIPESCU și ECATERINA CSENGERI.

IMPLICAȚII FORMATIVE ALE UNOR ASPECTE METODICE DIN LECȚIA MODERNĂ

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ

Constituirea unui ansamblu metodic, proiectat în mod preponderent pentru împlinirea unor deziderate complexe, în planul formativ, reprezintă un demers pe cît de important, pe atît de dificil. Sistemul metodelor moderne, de predare-învățare, se structurează simultan cu clarificarea obiectivelor învățămîntului, cu racordările conținutului disciplinelor școlare. Examinînd practica instruirii, se observă însă că simultaneitatea nu poate fi întru totul respectată ; cele trei domenii — obiective, conținut, metode — cunosc modalități specifice de dezvoltare, însușirea temeinică și practicarea curentă a metodelor moderne necesitînd etape mai lungi, pentru cadrele didactice. Inovarea registrului metodic se caracterizează prin dinamism și suplețe, prin participarea largă a oamenilor școlii la elaborarea de soluții viabile, fundamentate pe tradiția învățămîntului românesc, pe tendințele dezvoltării lui.

Cadrul organizatoric al procesului inovat de predare-învățare continuă a fi **lecția.** Desfășurată în laboratoare, cabinete, ateliere, lecția dobîndește un plus de eficiență, printr-o structură mai puțin fixă, prin durate variabile, printr-o mai mare deschidere, atît spre folosirea unor strategii de diferențiere a elevilor, cît și spre antrenarea lor în rezolvarea sarcinilor de lucru prin cooperare. Aceste restructurări — introduse în practica școlară curentă — accentuează caracterul aplicativ al instruirii, înlesnesc valorificarea resurselor formative ale procesului de învățămînt. Desigur, nu este vorba de schimbări radicale, alături de forme metodice specifice tehnologiei didactice moderne coexistînd și elemente ale metodelor tradiționale, a căror valoare a fost atestată în timp. Criteriul de alegere a unei anumite căi metodice este concordanța acesteia cu obiectivele urmărite de procesul de învățămînt contemporan. Din complexul obiectivelor în funcție de care se configurează activitatea didactică, ne vom ocupa de cîteva direcții pe care le apreciem prioritare, dacă avem în vedere aportul formativ al registrului metodic.

A.

Dezvoltarea capacităților intelectuale

Demonstrarea contribuției metodelor moderne la promovarea unor însușiri ale gîndirii, unor capacități de creație, originale ale elevilor, apare uneori inutilă, în condițiile în care s-a stabilit un consens aproape unanim în recunoașterea și aprecierea acestui raport. Este de necontestat influența pozitivă asupra dezvoltării intelectuale a elevilor, a antrenării lor — încă din mica școlaritate — ca, prin efort propriu, să observe, să emită ipoteze, să rezolve și să conceapă probleme, să descopere cunoștințe, relații, soluții, să argumenteze, să demonstreze și să verifice valabilitatea unor date teoretice, să-și fixeze cunoștințele lucrînd cu ele, aplicîndu-le.

Mai puțin frecventate în practica școlară rămîn, însă, după opinia noastră, cîteva căi de mare convergență cu obiectivul urmărit, ceea ce face să se mențină o anumită doză de formalism în comportamentul cadrelor didactice și, implicit, și în cel al elevilor.

a) Vizăm, în această ordine de idei, mai întîi **dimensionarea efortului solicitat elevilor.** Analiza întrebărilor, problemelor, sarcinilor de lucru prezente în lecții, relevă, pe de o parte, situarea profesorului adesea **sub** realele posibilități ale elevilor, iar pe de altă parte, abordarea uniformă și uniformizantă a acestora, ignorîndu-se diferențele existente între ei. Depășirea unor atari situații, întîlnite de noi, poate fi realizată atît printr-o mai temeinică stăpînire a datelor caracteristice nivelului de dezvoltare propriu fiecărui elev, cît și prin alternarea formelor de activitate colectivă (cu întreaga clasă, cu grupe de elevi) cu cea individuală. Problema implică și o dozare judicioasă a prezenței profesorului, măsurată, se înțelege, nu ca o prezență fizică, în timp, ci ca organizator și conducător al activității elevilor. Este de privit, cu toată grija, modul de elaborare a întrebărilor, problemelor, astfel încît, dîndu-li-se strict informația necesară, elevii să poată merge singuri mai departe. Totodată, din perspectiva întregii perioade de școlaritate, este de observat ca solicitarea elevilor să marcheze o curbă ascendentă, în direcția dobîndirii independenței, spiritului de răspundere, de autoorganizare și autoevaluare, de la primele clase, mai departe, în mod progresiv. Metodele de lucru cu clasa a II-a, de pildă, să nu fie — sub raportul efortului solicitat elevilor — identice sau nici măcar echivalente cu cele din clasele liceale, cum se mai întîlnesc situații.

b) Capacitățile intelectuale ale elevilor, avute în atenție în procesul de învățămînt, sînt adesea limitate, reducîndu-se paleta atît de nuanțată a manifestărilor personalității.

Se pune în mod justificat accentul pe corectitudinea, caracterul operațional, mobil al gîndirii, pe productivitatea și creativitatea ei. Nejustificată ne apare însă trecerea adesea într-un plan cu totul secundar a preocupărilor educative față de **stimularea dezvoltării imaginației și memoriei,** importante pentru aportul lor specific atît în contextul integral al personalității, cît și, în mod direct, în valorificarea însușirilor gîndirii, enumerate mai sus.

Activitatea școlară deține multiple resurse care să potențeze forța imaginației elevilor. Valorificarea acestor resurse se face însă parțial, chiar în domeniile considerate prin excelență favorabile desfășurării unei contribuții mai personale a elevilor, cum ar fi cel al creației literare, artistice, tehnice. Considerăm, spre exemplu, că o exagerată dirijare a elevilor în cadrul lucrărilor executate la orele de compunere, o îndeaproape controlare „vigilentă" — prealabilă și ulterioară redactării a ce trebuie inclus de către fiecare, la fiecare punct al lucrării — determină stăvilirea îndrăznelii imaginației, conduce spre elaborarea unor lucrări „cuminți", cu autori greu de identificat în cadrul clasei într-atît de tributare tiparului impus.

În ceea ce privește stimularea dezvoltării memoriei, folosirea metodelor moderne ar părea că generează un impas. Amploarea dobîndită de procedeele euristice nu trebuie să conducă la neglijarea exercitării elevilor în a reține și reproduce date. Din perspec-

tiva lecției moderne, a solicitării elevilor, prin procedee și forme de lucru care tind să le asigure o intensă participare la activitatea din ora de clasă, nu se poate sări peste verificarea temeiniciei și exactității memorării. Nu se renunță la întrebări care vizează reproducerea informației însușite, chiar dacă în ierarhia nouă a formelor metodei conversației se acordă o pondere de importanță întrebărilor care cer o mai subtilă prelucrare a datelor stocate de elevi, raționamente diverse, puncte de vedere argumentate, creativitate în soluții.

Exercitarea mecanismelor psihice de memorare se realizează în lecția modernă și prin schimbarea materialului de memorat, prin amploarea dobîndită de reținerea și actualizarea promptă a schemelor de interpretare, a procedeelor de lucru, a modelelor de rezolvare tip.

B.

Formarea convingerilor, participarea afectivă

Implicarea planului emoțional al elevilor, structurarea cunoștințelor și a valorilor etice, ca fundament al unor convingeri, reprezintă obiective complexe, esențiale pentru lecția modernă și nicidecum un deziderat accesoriu, un lux, în lipsa căruia s-ar putea da totuși calificativ de satisfăcător activității didactice.

a) Dialogul, dezbaterea, schimbul de opinii, sînt considerate ca elemente metodice specifice lecției moderne. Împlinite în realele lor dimensiuni, acestea pot contribui la promovarea unor atitudini deschise din partea elevilor, la manifestarea **sincerității.** La întrebări de tipul: „ce părere aveți despre...", „cum apreciați...", „cine nu este de acord cu...", „justificați preferința față de..." este firesc să se primească de la elevi răspunsuri conforme cu ceea ce ei cred, simt ; cu o condiție : a receptivității educatorului, a abilității sale de a crea în clasă climatul propice exprimării cu încredere a opiniilor. Aceasta presupune atît asigurarea dreptului la cuvînt fiecărui elev, cît și înlăturarea oricărei inechități sau caracter aversiv în sancționarea prin aprecieri și note a contribuției elevilor.

b) Extinderea libertății elevilor de a participa la activitatea din lecție conduce, într-un plan de complementaritate, la necesitatea de a li se intensifica îndatoririle : **spiritul de răspundere** este una dintre acestea.

În învățămîntul tradițional, neefectuarea temelor de acasă constituie un fenomen tipic de constatare a lipsei de conștiinciozitate a elevilor, alături de copiat, „suflat", încercări de a evita să fie „ascultați" la lecție (elevii care se „scuză" că nu s-au putut pregăti pentru ora respectivă).

Desfășurarea procesului de învățare modern înlătură separarea dintre sarcinile de lucru din clasă și cele de acasă, în ambele locuri de muncă elevii avînd de efectuat, în esență, același gen de acțiuni : observații, rezolvări de probleme, aplicații practice, experiențe, care se continuă, se leagă între ele, de la ora de clasă, în timpul petrecut în afara școlii și invers.

Fiecare demers individual sau executat de grupul de lucru este o etapă absolut necesară pentru parcurgerea următoarei etape, sub conducerea educatorului sau tot prin muncă independentă. Într-o atare înlănțuire strictă a momentelor și acțiunilor, elevul este determinat, prin însăși logica proceselor de cunoaștere și de învățare, să participe la activitate, consecințele calității muncii sale perpetuîndu-se în ceea ce urmează să lucreze în continuare.

c) Elevii din clasele unde se experimentează tehnologii didactice bazate pe activizare trăiesc în mod frecvent **satisfacția, bucuria de a munci.** Interesant de remarcat că acest sentiment este propriu nu numai elevilor buni, preocuparea profesorului pentru antrenarea în activitatea școlară a tuturor elevilor înlăturînd condiția de simplu „spectator" a unora dintre membrii colectivului de clasă. Determinarea interesului și a dragostei față de învățătură nu se poate considera un obiectiv ușor de atins prin simplul fapt că, în locul folosirii predominante a expunerii profesorului se organizează dezbateri, se lucrează prin descoperire, prin lucru în grup. Registrul metodic nu poate opera singur orientări miraculoase în atitudinile, convingerile, emoțiile elevilor. Din ansamblul componentelor procesului de învățămînt, degajăm ca avînd o accentuată influență pentru problema de care ne ocupăm aici : **dinamica motivațiilor** dezvoltate elevilor și **sistemul de apreciere și notare.** În economia articolului de față nu ne putem permite decît semnalarea faptului că se cer înlăturate unele anacronisme din comportamentul cadrelor didactice. Ne referim la un singur exemplu elocvent, după noi, și anume, la faptul că este încă folosit ca un criteriu de evaluare principal — dacă nu exclusiv — aspectul cantitativ al informației dobîndite de către elevi, independent de modul în care se configurează trăsăturile de caracter, independent de interesele și idealurile care le determină acțiunile.

C.

Rezultatele instruirii obiectivate în comportament

„A învăța să învețe, să trăiască, să muncească, să existe" sînt mai mult decît formule condensînd scopurile școlii contemporane. Ele sînt totodată repere în organizarea demersurilor educatorilor.

a) Dobîndirea unor **tehnici de muncă** utile nu numai de-a lungul școlarității, ci pe toată durata vieții, reprezintă, în lumina sarcinilor educației permanente, un obiectiv cu semnificație deosebită. Metodele moderne de predare-învățare dețin, potențial, mari posibilități de înlesnire a formării unui stil rațional de muncă. Pentru exploatarea integrală a acestor contribuții, se poate interveni cel puțin în două direcții. Avem în vedere, în primul rînd, intensificarea îndrumării elevilor, începînd din primele clase, privind lucrul cu manualul și cu cartea, astfel încît, la încheierea studiilor gimnaziale, ei să fie apți să-și întocmească bibliografii pe o temă, să poată utiliza complet serviciile unor biblioteci, să știe să consulte materialele de referință, să-și întocmească fișe de lectură, să dețină tehnica citării etc.

Un alt corectiv de dorit a fi adus activității școlare, în scopul urmărit aici, este cel al creșterii și diversificării lucrărilor aplicative, executate de elevi. Cu toată vizibila orientare a învățămîntului nostru contemporan spre legătura cu viața, se manifestă adesea aceeași preferință spre exercitarea elevilor prin excelență în domeniul unor lucrări cu pronunțat caracter intelectualist, verbal, deși fiecare disciplină școlară este aptă să ofere un cîmp de aplicație mult mai vast pentru lucrări practice interesante, cu aport formativ valoros.

b) În strînsă conexiune cu tehnicile de lucru însușite, comportamentul elevilor evidențiază moduri diverse de înțelegere și respectare de către ei a **disciplinei muncii,** preluîndu-se și fixîndu-se pentru condiția viitoare, de adult, atitudini deprinse în activitatea școlară. Metodele lecției moderne promovează o disciplină mai suplă, în manifestările ei exterioare, mai deschisă inițiativei elevilor, mai solicitantă sub aspectul grijii de încadrare în efortul colectiv. Este de aceea necesară părăsirea de către cadrele didactice a unor vechi scheme de cerințe față de clasă și înlocuirea lor cu formularea acelor norme, care pot favoriza participarea organizată a tuturor elevilor la activitatea din ora de clasă.

c) Introducerea și pe alocuri chiar extinderea folosirii lucrului în grup la lecție determină nu numai un real beneficiu în direcția socializării elevilor, a integrării lor efective în grupul școlar, a practicării unor activități de **cooperare,** ci generează și unele dificultăți. Este firească întîmpinarea de situații conflictuale, a derutei, atît pentru profesori, cît și pentru elevii nedeprinși cu acest mod de organizare a activității. Criteriile de distribuire a elevilor în grup, modalitățile de organizare și de valorificare a muncii grupurilor și, mai ales, de evaluare a contribuției personale sau colective — sînt probleme de dificultate aptă să determine unele cadre didactice de a renunța la folosirea lucrului în grup. Se pierde mult, în atari situații, nevalorificîndu-se esențiala contribuție a acestuia : atenuarea caracterului competitiv, individualist al activității școlare, accentul pus pe performanța proprie, în clasamentele de sfîrșit de an, la examene și concursuri.

În sumara incursiune prezentată am operat o selecție, oprindu-ne numai asupra cîtorva din implicațiile formative ale metodologiei lecției moderne, evidențiate și verificate în investigațiile noastre. Tratarea „pe felii", determinată exclusiv de rațiuni didactice de prezentare, nu ignoră unitatea actului educativ școlar, dimensiunile sale psihopedagogice și sociale care-i conferă specificitate. În virtutea acestei unități, se cere abordată și problematica relațiilor profesor-elevi, ca și unele consecințe ale metodelor din lecția modernă asupra intereselor, dezvoltării aptitudinilor elevilor, orientării lor școlare și profesionale. Rigori privind întinderea materialului au impus renunțarea la acestea, tot astfel cum au fost omise unele discuții terminologice și de precizare a sensului acordat noțiunilor de metode moderne, lecție modernă etc.

Considerăm însă util să ne exprimăm opinia că este de preferat termenul de „modern" celui de „activ", metoda în sine nefiind activă sau pasivă, după cum nici lecția, ca structură, conținut, durată. Conferim caracterul de „modern" acelor sisteme metodice sau lecții, care realizează o efectivă, susținută și diversă participare a elevilor la activitatea școlară, la întregul proces formativ declanșat de acțiunile didactice. Tot astfel, indiferent de vîrstă, experiență, specialitate, orice profesor poate fi un educator modern, dacă se situează pe poziția de a organiza activitatea elevilor spre atingerea scopurilor urmărite de învățămîntul românesc al zilelor noastre, de a aborda clasa ca un grup social. A fi într-adevăr modern, pentru un profesor, înseamnă a fi competent, dar fără veleități de omnisciență, sigur pe sine și autoritar, dar nu tiran, apropiat elevilor, dar nu familiar sau subiectiv.

ANALIZA STRUCTURALĂ A REZULTATELOR ȘCOLARE

Dr. VLADIMIR KRASNASESCHI

1.

Între reprezentarea empirică și conceptul științific de „sistem"

Folosirea tot mai frecventă a termenului de „sistem" în științele educației aduce în actualitate necesitatea unei analize riguroase a perspectivelor și a limitelor pe care trăsăturile analoage cu ale altor domenii și cele particulare ale învățămîntului le vor imprima, probabil, atît aplicațiilor practice, cît și contribuției specifice a cercetării pedagogice la teoria generală a sistemelor.

Valoarea semantică, epistemologică și operațională a unor termeni ca : informația, entropia, organizarea, interacțiunea, pentru sfera specifică a școlii, rămîne abia să fie stabilită, ceea ce presupune, printre altele, aportul teoriei informației, teoriei deciziei, teoriei jocurilor, teoriei probabilităților, cercetării operaționale, alături de cel al sociologiei, psihologiei, didacticii.

Pînă se va ajunge la acest nivel, singurul de la care sistemul poate înceta să mai fie o reprezentare empirică, pentru a deveni un propulsor al cunoașterii, construirea unui canal de comunicare permanentă între pedagogie și teoria sistemelor impune să se fixeze statutul unor concepte fundamentale, cum sînt cele de proces și de structură.

2.

Proces și sistem : eterogenitate, antinomie sau relație dialectică ?

Atît timp cît termenul de „sistem" se menține la nivelul unei reprezentări cu simplă valoare de demarcare a domeniului și de inventariere a elementelor sale componente, se pot naște echivocuri, mai ales cînd este vorba despre procesul de învățămînt. Faptul apare ușor de înțeles, deoarece conceptul științific se deosebește de reprezentarea empirică ci de simpla observație tocmai prin aceea că nu se limitează la descriere și enumerare, ci urmărește cu prioritate funcționarea sistemului, în lumina relațiilor dintre elementele sale.

Cercetările întreprinse de noi în anii 1973–1976 pentru definirea și ierarhizarea factorilor care influențează rezultatele la învățătură ale elevilor din ciclurile primar, gimnazial și liceal, au avut un caracter diagnostic (evidențierea coeficienților și cauzelor eșecului școlar însemna, în același timp, o evaluare a „stării sistemului") și prognostic (propunerea unor măsuri de remediere). Dar, deși, pentru a răspunde acestor exigențe, s-a lucrat pe eșantioane naționale, reprezentative pentru sistemul de învățămînt în ansamblu, ponderarea și ierarhizarea factorilor generatori de pierderi nu s-a putut lipsi de analiza procesului de învățămînt, tocmai fiindcă, cel puțin în cazul școlii, funcționalitatea sistemului se poate măsura numai după rezultatele procesului.

Din rațiuni gnoseologice sau metodologice, analiza sistemului de învățămînt se mărginește uneori la identificarea intrărilor, ieșirilor și elementelor, sau la clasificarea sa în categoria sistemelor deschise, autoreglabile, instruibile. Formalizarea relațiilor din sistem și fundamentarea măsurilor de perfecționare depind însă de acumularea organizată a tuturor datelor semnificative despre modul cum se desfășoară procesul instructiv-educativ și despre condiționarea reciprocă dintre acesta și celelalte elemente ale sistemului.

Pedagogia prescriptivă (normativă) își lărgește și își consolidează bazele științifice nu numai cu ajutorul didacticii experimentale, ci și cu cel al evaluării și cercetării cauzale a rezultatelor, a factorilor și condițiilor procesului de învățămînt pe sistemul în ansamblu.

3.

Aplicarea noțiunii de „structură" la învățămînt

Cercetările diagnostice asupra învățămîntului au de înfruntat mari dificultăți, din cauza numărului ridicat de determinări și de corelații care se cer luate în considerare. Pe de altă parte, cercetările prognostice pot duce la rezultate cu atît mai bune cu cît, după definirea cauzelor care provoacă disfuncții, le plasează pe o scală de ponderi, orientativă pentru ordinea de priorități a ameliorărilor. În sfîrșit, unele disfuncții pot fi provocate de atît de multe cauze, încît înșiruirea lor, chiar într-o ierarhie a frecvențelor, va avea o valoare operațională scăzută.

Acestea sînt cîteva din principalele considerente practice, care, alături de exigența teoretică a definirii unor concepte fundamentale, obligatorii pentru aplicarea eficientă a teoriei sistemelor la învățămînt, par să justifice introducerea în acest domeniu a noțiunii de structură.

În cazul de față, structura are sensul de relații între elementele sistemului și nu unul din înțelesurile tradiționale din școală (structura sistemului pe cicluri, structura planurilor de învățămînt, a anului școlar, a orarului, a lecției etc.).

După cum s-a arătat anterior, relațiile dintre elementele sistemului se realizează în cursul procesului, ceea ce înseamnă că au un caracter dinamic, străin de riscurile imobilismului pe care și le asuma sincronismul exclusivist al structuralismului din primele sale timpuri.

4.

Forma de analiză structurală a determinărilor care acționează asupra rezultatelor școlare

În cadrul cercetărilor amintite, principala problemă de concepție și de metodă care a trebuit rezolvată, a fost aceea de a defini și ierarhiza cauzele repetenției și retragerii premature a elevilor, depășind etapa clasificărilor vehiculate în literatură.

Obiectivul acesta s-a conturat sub dubla incidență a unei necesități științifice (mecanismul însuși care conduce la succesul sau insuccesul școlar nu poate fi înțeles numai prin clasificarea, totdeauna convențională, a cauzelor) și aplicative (organul de decizie era interesat să cunoască nu ierarhia cauzelor în general, ci a celor școlare, asupra cărora poate acționa în mod nemijlocit).

În esență, analiza structurală a determinărilor care acționează asupra rezultatelor școlare urmărește ca, după definirea unei mulțimi **n** de cauze, să stabilească modul cum acționează și interacționează acestea în procesul de învățămînt.

Astfel, dacă ne oprim la fenomenul de repetență, constatăm că de la clasificarea în cauze școlare generale, cauze școlare diferențiate pe trepte, cauze sociale și cauze individuale (care țin de elev), se poate trece, pe baze logice și apoi factuale, la o primă treaptă de structurare, pe care o denumim a scenariilor.

Fiecare factor generator de insucces școlar se poate combina cu factori din aceeași categorie sau din alta, în patru moduri: cumulare cu efecte negative (relația tensională dintre profesor și elev, cu aprecierea subiectivă, cu dezinteresul manifestat de familie, cu dezorganizarea acesteia sau cu dezechilibrele afective apărute în relațiile dintre părinți și copii), cumulare cu efecte pozitive (sistemul diferențiat și individualizat de predare, cu interesul familiei pentru instrucția și educația copiilor); contraacțiune cu efecte negative (supraîncărcarea elevilor poate diminua sau anihila efectul pozitiv al stimulării interesului și motivației lor de învățare); contraacțiune cu efecte pozitive (extinderea învățămîntului preșcolar ușurează adaptarea copiilor la exigențele primului an de școală primară).

Din analiza efectelor și a modurilor posibile de combinare ale fiecărui factor, se poate configura, în final, sub forma unui tabel sinoptic, începînd cu prima clasă primară și sfîrșind cu ultimul an de învățămînt superior, un scenariu cuprinzînd condițiile cele mai bune și riscurile cele mai mici de repetență, iar la polul opus, un scenariu cu condițiile cele mai nefavorabile și cu riscurile cele mai mari de insucces.

Sugerînd o serie de măsuri susceptibile să asigure probabilitatea unui coeficient maxim de promovare de-a lungul tuturor ciclurilor de învățămînt, tocmai datorită faptului că se bazează pe corelarea principalilor factori care influențează rezultatele școlare și pe scoaterea în evidență a continuității dintre trepte, analiza structurală sub formă de scenarii prezintă, totuși, inconvenientul de a trata cauzele insuccesului în chip liniar, oferind astfel numai posibilități reduse de ponderare și ierarhizare. Deoarece însă cauzele respective acționează de cele mai multe ori în asociație unele cu altele, așa cum au dovedit scenariile, ar fi inutil ca de la un asemenea nivel să se revină la cel al ierarhizării cu ajutorul ponderării individuale a fiecărei cauze.

În această situație, se impunea o altă modalitate de abordare structurală.

Investigațiile noastre din 1976, care au cuprins 4 777 de elevi și 8 967 cadre didactice din 563 de gimnazii și 236 de licee din 236 de localități urbane și 479 rurale, au dovedit că soluția constă în a formula, sub formă de ipoteze, cîteva structuri logice, pe care le-am denumit dominante și care au

fost confirmate și completate prin cercetarea însăși.

S-a putut ajunge astfel la concluzia că principala structură explicativă are ca dominantă, în cadrul cauzelor școlare ale pierderilor din învățămînt, organizarea și conducerea procesului de învățămînt de către cadrele didactice, mai ales la matematică, limbi moderne, fizică, chimie, precum și la unele obiecte de specialitate din liceu.

În conținutul acestei structuri se integrează cu prioritate modul cum i se prezintă elevului realitatea, noțiunile și limbajele noi, dezvoltarea capacității, interesului, motivației sale pentru activitatea proprie în procesul de învățare, frecvența și calitatea exercițiilor, continuitatea și ritmicitatea verificării, nu numai cu scopul notării, ci în special cu acela al întăririi achizițiilor și al transmiterii unei strategii de autoevaluare și autocontrol.

În legătură directă cu prima structură se află și a doua dominantă, care se referă la sistemul de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice.

A treia structură are în centru fenomenul de supraîncărcare, care poate fi determinat de conținut și de activitățile extrașcolare.

Analiza structurală pe bază de dominante este indicată mai ales atunci cînd se urmărește o anumită categorie de determinări specifice ale eșecului, cum sînt, spre exemplu, cele de ordin școlar, pe cînd analiza pe bază de scenarii se dovedește aptă de a pune în lumină interrelațiile dintre factorii aparținînd tuturor categoriilor.

Astfel, în primul caz, s-a putut ajunge, printre altele, la concluzia că în gimnaziu acționează asupra pierderilor mai ales cauze legate de memorare, reproducere, atitudine față de învățare și disciplină, pe cînd în liceu intră în joc mai ales cauze ca înțelegerea informațiilor noi și supraîncărcarea. În al doilea caz, s-a reușit să se demonstreze că determinările socio-familiale ale insuccesului au o pondere mai mare în gimnaziu, iar cele școlare o influență mai substanțială în liceu.

5.

Tehnici de lucru în analiza structurală

Alături de aparatul statistic, destinat să fixeze parametrii cantitativi ai fenomenului și corelațiile globale, în analiza structurală pe bază de scenarii dau rezultate bune studiile de caz, precum și convorbirile cu elevii, cu cadrele didactice și cu părinții.

În analiza pe bază de dominante, apar indicate urmărirea directă a felului cum se desfășoară procesul de învățămînt, convorbirile și chestionarele adresate inspectoratelor, specialiștilor în pedagogie, profesorilor, elevilor repetenți, celor cu dificultăți de învățare și celor promovați.

Tehnicile utilizate de noi nu urmăresc să se substituie analizei factoriale, față de care au un grad mai redus de subtilitate, dar și un coeficient mai mare de extensiune și operativitate. În orice caz, complexul nostru metodologic se caracterizează atît prin interdisciplinaritate, cît și prin abordarea fenomenelor pe mai multe niveluri (al individului și al clasei, al unității și al treptei de învățămînt, al datelor factuale, opiniilor, reprezentărilor, al proceselor surprinse pe viu).

6.

Cîteva considerații finale

Analiza structurală pe bază de scenarii și de dominante și-a dovedit caracterul operațional, deoarece ne-a permis să formulăm o serie de recomandări și propuneri privind desfășurarea procesului de învățămînt, perfecționarea continuă a conținutului învățămîntului, activitatea independentă a elevilor, pregătirea cadrelor didactice.

Totodată, această metodă ne-a demonstrat că progresul științelor educației într-o viziune coerentă, pusă în slujba perfecționării școlii, obligă la aprofundarea și verificarea experimentală a conceptelor fundamentale din teoria sistemelor, în cadrul cărora noțiunile de proces și de structură marchează doar o primă etapă, necesară dar nu și suficientă.

În sfîrșit, metoda structurală scoate în evidență adevărul că nu poate fi concepută conducerea științifică a învățămîntului fără funcția de evaluare și că aceasta din urmă are ca una din principalele meniri aceea de a diagnostica și contribui la perfecționarea școlii și activităților de instruire și educație din cadrul său.

CONTRIBUȚII LA O STRATEGIE A DIFERENȚIERII INSTRUIRII

ION T. RADU

În teoria și în practica școlară s-au folosit și continuă să fie încercate numeroase modalități de realizare a unei activități de instruire și educare adecvate particularităților elevilor. Unele din acestea sînt moderate, îmbinînd forme de activități în grupuri mai mari sau mai mici de elevi cu activități individuale, **altele au un caracter radical, vizînd diminuarea sau chiar** renunțarea la formele „colective" de muncă cu elevii și înlocuirea acestora cu activități individuale. **De asemenea, există o altă categorie de tehnici care, deși mențin formele de muncă colectivă,** operează modificări adînci în modul de constituire al acestor colectivități școlare.

I. Diferențierea instruirii — proces complex

Ceea ce atrage cel mai mult atenția în examinarea problemelor privind strategia diferențierii instruirii este complexitatea acestui proces, faptul că el privește întregul sistem de instruire și educare.

În evoluția relativ îndelungată a preocupărilor îndreptate în direcția realizării unui învățămînt pe „măsură", procesele de diferențiere au cuprins — putem spune — toate aspectele importante ale activității de învățămînt. Ele se reflectă atît în **structura sistemelor școlare,** în care se confruntă mai multe modele — pluralitatea tipurilor de școli (organizarea verticală a sistemului), conceperea unor școli unice (organizarea orizontală), crearea școlilor comprehensive, polivalente, cît și în modul **de ordonare a conținutului învățămîntului,** imaginîndu-se numeroase sisteme între care modelul disciplinelor opționale, al activităților facultative sau „accelerarea" instruirii cunosc o largă răspîndire. De asemenea, în planul **formelor de organizare a activității didactice** și a colectivităților școlare, multiple modalități își dispută întîietatea : clase eterogene sau clase omogene, constituirea grupelor de nivel-materii în interiorul claselor eterogene, o gamă variată de clase speciale de „primire" sau de „așteptare", de „recuperare", de „perfecționare" etc.), activitatea pe grupe ș.a.m.d. Nu sînt de mai mică importanță nici căile de **diferențiere a instruirii prin intermediul metodologiei didactice,** ceea ce a condus la combinații variate ale factorilor conținut, timp (ritm de lucru), muncă în comun și activitate individuală — exprimate în numeroasele încercări de „individualizare" a învățămîntului.

Nu ne propunem analiza diverselor strategii utilizate în vederea diferențierii instruirii. Într-un studiu anterior[1] subliniam faptul că, pînă acum, în pofida unei bogate experiențe acumulate în acest domeniu, nu există decît modalități **izolate, neintegrate într-un sistem unitar** de diversificare și diferențiere a studiilor. La aceasta trebuie să adăugăm că multe din ideile care călăuzesc acțiunea de diferențiere a instruirii sînt controversate. Putem afirma, fără teama de a greși, că neconcordanța opiniilor, a concepțiilor care animă această strategie, este mult mai mare decît acordul în folosirea unei tehnici sau alta. De aceea, intenția noastră, de data aceasta, este de a contura **condițiile generale** și **principiile în perspectiva cărora urmează să fie apreciată valoarea diferitelor modalități** de adaptare a instruirii la posibilitățile și capacitățile elevilor.

Oportunitatea aplicării diferitelor măsuri de tratare adecvată a elevilor poate fi judecată numai în condițiile în care acestea **sînt analizate sub aspectul integrării lor în ansamblul activității instructiv-educative** sau chiar al sistemului școlar, precum și al efectelor acestora în direcția realizării obiectivelor acțiunii de educație. În această ordine de idei considerăm că, dincolo de desprinderea avantajelor și dezavantajelor pe care le prezintă fiecare din modalitățile de dife-

[1] RADU T. ION. *Strategia diferențierii instruirii și succesul școlar,* „Revista de pedagogie", nr. 11/1975.

rențiere considerate, formularea unei judecăți de valoare asupra acestora trebuie să se întemeieze pe **criteriul reușitei ce se asigură elevilor în atingerea obiectivelor pedagogice urmărite.** Pe bună dreptate, unii autori [2] propun ca aprecierea valorică a unei modalități sau alta să decurgă din răspunsul ce poate fi dat la întrebarea „dacă măsurile de diferențiere didactică servesc la transmiterea unor cunoștințe multilaterale și la stimularea unor interese, aptitudini și, în consecință, la atingerea de către toți elevii a scopurilor stabilite de programe, sau, dimpotrivă, dacă ele contribuie la fixarea unor deosebiri deja existente în cunoștințele elevilor și la întărirea caracterului dualist al învățământului".

În consecință, două întrebări sînt menite să conducă la o judecată constructivă asupra oportunității aplicării unui program de diferențiere a activității cu elevii în general și a unor anumite modalități în special: a) este utilă instruirea diferențiată, în perspectiva cerințelor privind formarea elevilor, a realizării finalităților educației? și b) în cazul unui răspuns pozitiv la cea dintîi, care sînt condițiile generale în care urmează să fie realizată diferențierea și diversificarea studiilor cu maximum de eficiență?

Răspunsurile la aceste întrebări presupun definirea detaliată a unor aspecte ale strategiei de diferențiere a instruirii, în lumina criteriului amintit și anume, acela al contribuției ei la reușita acțiunii de educație, la atingerea obiectivelor urmărite. În fapt, este vorba de relevarea unor **valențe,** acelor **funcții** ce pot fi îndeplinite de o pedagogie ce-și propune adaptarea activității de instruire și educare la posibilitățile și particularitățile elevilor. Ele dobîndesc, totodată, valoarea unor veritabili indicatori de bază pentru aprecierea generală a strategiei urmate în acest sens.

II. Funcții ale instruirii diferențiate

Pe temeiul experienței acumulate în acest domeniu și printr-o analiză comparativă a diverselor modalități aplicate în practica școlară, putem desprinde cîteva trăsături generale în care se exprimă, de fapt, funcțiile principale ale diferențierii activității de instruire și educare a elevilor.

1. În primul rînd, ideea de referință cu privire la contribuția acestui principiu la realizarea finalităților educației ne conduce la desprinderea unei condiții generale și anume aceea a *realizării scopului* general al educației într-un context social dat. În acest sens, **întreaga concepție privind strategia diferențierii instruirii** și fiecare din modalitățile adoptate de realizare **trebuie subordonate scopului fundamental al școlii noastre de dezvoltare multilaterală, armonioasă, a personalității elevilor,** formării omului în concordanță cu cerințele societății noastre socialiste.

Corelat cu această condiție și derivat din ea tehnicile de diferențiere a instruirii sînt menite să asigure obținerea unor **rezultate mai bune în pregătirea elevilor, ridicarea** nivelului general al performanțelor școlare, formarea și dezvoltarea unor trăsături de personalitate, cu un rol de necontestat în îmbunătățirea randamentului lor școlar, prin metode de lucru adecvate particularităților diferitelor grupe de elevi și prin cultivarea unei motivații superioare față de învățătură. Avem în vedere modificările pe care le produce în plan atitudinal față de activitatea școlară, în stimularea capacităților intelectuale, a muncii independente și creatoare a elevilor ca urmare a unui învățămînt care răspunde adecvat intereselor elevilor. Din acest punct de vedere, modalitățile de realizare a unui învățămînt diferențiat se înscriu printre mijloacele eficace de prevenire și diminuare a situațiilor de eșec în activitatea școlară.

În perspectiva acestei cerințe, folosirea unor modalități de diferențiere care-și propun să asigure „dezvoltarea liberă, nestingherită, a individualităților puternice", a elevilor apți de performanțe înalte, ignorînd însă pe cei care au nevoie de sprijin pentru compensarea unor handicapuri socio-culturale sau psihopedagogice, nu este în concordanță cu țelurile unui învățămînt menit să valorifice întregul potențial uman al fiecărei generații și să ofere fiecărui subiect posibilități egale de dezvoltare. În acest context, sisteme de diferențiere care preconizează „individualizarea" absolută a procesului de instruire, prin conceperea „școlilor fără clase", a claselor de nivel, a grupelor de nivel-materii ș.a.m.d., cărora le sînt caracteristice diminuarea ponderii activității lor comune cu toți elevii și separarea elevilor cu aptitudini de cei care se dezvoltă mai lent, urmează să fie privite cu discernămîntul necesar, în pofida unor aspecte care prezintă o oarecare atracție pentru unii pedagogi.

2. În al doilea rînd, aplicarea principiului diferențierii instruirii elevilor, îndeosebi în planul structurilor școlare și al stabilirii conținutului învățămîntului favorizează **depistarea la timpul potrivit a intereselor și aptitudinilor elevilor și oferă condiții prielnice de cultivare a acestora.** În strînsă legătură cu aceasta, **acțiunea de orientare a elevilor** spre studii și activități profesionale în care pot obține maximum de randament dobîndește un suport temeinic în antrenarea elevilor în activități care prilejuiesc verificarea și dezvoltarea înclinațiilor lor. În același timp, ea nu mai are caracterul unui proces exterior activității didactice **devenind tot mai mult o funcție intrinsecă a școlii.** Această funcție a acțiunii de diferențiere relevă importanța pe care o are introducerea disci-

[2] KIENITZ, WERNER, *Despre tendințele internaționale în diferențierea didactică,* în Vergleichende Pädagogik, Berlin, 1970, nr. 1.

plinelor **opționale** și a activităților **facultative,** pe treptele de învățămînt corespunzătoare vîrstei la care interesele și aptitudinile elevilor sînt conturate (după 14–15 ani). Opțiunile pentru anumite discipline și activități corespund unei părți din programul de pregătire, variabilă ca mărime, dar a cărei notă caracteristică este creșterea ponderii ei pe măsură ce elevii trec pe treptele superioare ale sistemului școlar.

În același timp, adaptarea conținutului învățămîntului la interesele și capacitățile elevilor implică luarea în considerare a unor cerințe de care depind, în mare măsură, rezultatele acestei strategii. Astfel, este foarte important ca întreaga acțiune să fie concepută ca un **proces dinamic,** să nu reprezinte numai o punere în concordanță cu posibilitățile elevilor la un moment dat, ci să stimuleze dezvoltarea acestor posibilități, să potențeze capacitățile elevilor, în perspectiva zonei imediate de dezvoltare intelectuală. În acest consens, **caracterului dinamic al personalității copiilor trebuie să-i corespundă sisteme de tratare adecvată suficient de mobile,** astfel ca ele însele să se adapteze, să se „muleze" particularităților psihofizice ale elevilor, aflate în continuă evoluție.

3. Privite din punctul de vedere al adaptării conținutului învățămîntului la grupe de interese, aptitudini și capacități, dar evident totdeauna în perspectiva scopurilor generale ale educației, acțiunile de diferențiere a instruirii au efecte pozitive și sub alte aspecte : permit **realizarea unei legături organice între pregătirea științifică generală și specializarea în vederea unei profesiuni,** între pregătirea comună, fundamentală și activitatea de aprofundare a unor domenii. Din acest punct de vedere, numeroase orientări ale învățămîntului secundar lung (liceal) cum sînt sporirea ponderii și a rolului cunoștințelor tehnologice în concordanță cu evoluția conceptului de cultură generală, integrarea învățămîntului cu producția, educația prin și pentru muncă ș.a. sînt corelate, între altele și cu acțiunea complexă a diferențierii instruirii.

De asemenea, atît prin stabilirea unui acord mai strîns între înclinațiile elevilor și conținutul instrucției cît și prin motivația superioară față de învățătură pe care o cultivă, se creează premise favorabile pentru prevenirea și eliminarea fenomenelor de supraîncărcare a programelor și de suprasolicitare a elevilor.

4. O serie de alte condiții generale care relevă funcțiile instruirii diferențiate privesc tehnicile aplicate în **organizarea și desfășurarea activității didactice,** cu alte cuvinte, formele de organizare, metodologia didactică, mijloacele de învățămînt folosite. În această privință, menținerea elevului, de regulă, în condițiile obișnuite de instrucție și educație, reprezintă un element esențial care ne conduce la cîteva trăsături caracteristice ale instruirii diferențiate din acest punct de vedere. Astfel, diferențierea activităților urmează **să se realizeze, în principal, în cadrul procesului didactic desfășurat cu întreaga clasă** pentru ca, prin aceasta, **să se asigure creșterea nivelului de pregătire și succesul tuturor elevilor clasei.** Ca urmare, tratarea adecvată a elevilor în cadrul lecțiilor și al altor activități, inclusiv cele extrașcolare, este necesar să privească atît pe cei care întîmpină dificultăți și, deci, au nevoie de sprijin suplimentar, cît și pe cei apți să lucreze într-un ritm mai rapid, să aprofundeze și să îmbogățească studiul într-un anumit domeniu, în cadrul unor activități complementare lecțiilor.

Trăsătura caracteristică a acțiunii de diferențiere în planul organizării și desfășurării activității didactice, potrivit caracterului profund democratic al învățămîntului nostru, o constituie nuanțarea modalităților de lucru, în cadrul unui învățămînt preponderent colectiv, evitîndu-se separarea cu caracter permanent a elevilor capabili de un randament ridicat, de elevii leniți.

În al doilea rînd, cerința folosirii diverselor modalități de diferențiere a instruirii prin organizarea activității didactice implică **îmbinarea rațională,** echilibrată, **a activității frontale cu întreaga clasă și a activităților pe grupe ori individuale,** adaptate particularităților acestora. Crearea condițiilor ca fiecare elev să poată lucra, în unele părți ale programului, în ritmul său propriu, presupune cu necesitate alternarea activității în grup cu munca individuală și, în același timp, diferențierea acestor tehnici didactice în funcție de particularitățile unor grupe de elevi dintr-o clasă. Fără a putea analiza, aici, multiplele probleme pe care le comportă tehnicile activității pe grupe, pe de o parte, sau cele de „individualizare" a instruirii, pe de altă parte, teza de mai sus subliniază caracterul unilateral și ineficace al folosirii excesive sau uneori chiar exclusive a uneia din aceste modalități și necesitatea îmbinării lor în proporții și moduri variate în funcție de numeroși factori : particularități ale elevilor, trăsături de vîrstă, cerințele diferitelor trepte de învățămînt, specificul fiecărui obiect de învățămînt ș.a.

În fine, din aceeași cerință se desprinde ideea preponderenței modalităților de **tratare diferențiată a elevilor în cadrul unor colectivități în componență eterogenă** din punctul de vedere al capacităților lor de învățare și al rezultatelor obținute. De altfel, întreaga problematică privind gruparea elevilor după nivelul dezvoltării lor intelectuale și al rezultatelor școlare pornește de la antinomia „diferențiere/integrare". În consecință, dacă facem abstracție de unele nuanțe deosebitoare de mică importanță, soluțiile adoptate în diferite sisteme de învățămînt, constau fie în crearea de clase eterogene sau omogene, ceea ce presupune crearea unor clase separate pentru elevii leniți (slow learners), fie a unor grupe de nivel pe materii, de asemenea, omogene, în interiorul claselor eterogene.

S-au formulat numeroase argumente pro și contra, atît pentru modelul colectivităților

eterogene, cît și pentru cele omogene. Împotriva constituirii grupărilor omogene, argumentele sînt atît de ordin social, referitoare la faptul că acestea împiedică realizarea principiului egalității sociale și al egalizării șanselor la instruire cît și de ordin pedagogic. Considerăm că în afara situațiilor de abatere de la starea de normalitate, variațiile în privința aptitudinilor intelectuale ale elevilor în limitele normalității nu justifică separarea acestora pe grupe de nivel mai mari ori mai mici. Deși organizarea unor asemenea colectivități omogene, de nivel, fie că e vorba de clase omogene, fie de grupe de nivel-materii, oferă posibilitatea realizării procesului didactic în concordanță cu trăsături asemănătoare unor grupe de elevi, totuși, pe lîngă multe neajunsuri, ele prezintă riscul de a determina instalarea elevilor cu posibilități mai slabe la un nivel coborît, ceea ce înseamnă, în ultima analiză, introducerea unor măsuri discriminatorii față de nivelul de pregătire ce trebuie asigurat tuturor elevilor.

5. În strînsă legătură cu diferențierea operată în modul de organizare și desfășurare a activității didactice, **metodologia procesului de instrucție și educație** oferă posibilități multiple de adaptare a acestuia la capacitățile nuanțate ale elevilor. Conceperea desfășurării lecțiilor astfel încît să prilejuiască activitatea directă de „sprijinire" ori de „stimulare" a pedagogului cu diferite grupe de elevi — rămași în urmă ori dimpotrivă capabili de a lucra într-un ritm mai rapid — utilizarea diverselor forme de activitate complementară cu unii elevi și, mai ales, variabilitatea din punctul de vedere al gradului de dificultate a lucrărilor de muncă independentă a elevilor sînt numai cîteva din tehnicile care-și demonstrează eficiența în domeniul considerat.

Evident că funcțiile asupra cărora ne-am oprit nu le socotim unice și limitate. Alte aspecte ale strategiei instruirii diferențiate mai pot fi luate în considerare. În același timp, subliniem faptul că fiecare din elementele componente ale acestei strategii implică soluționarea a numeroase probleme de tehnică didactică. Analiza efectuată asupra condițiilor generale de realizare a acestui principiu, a funcțiilor ce le îndeplinește *în direcția sporirii eficienței activității de învățămînt* este menită să ofere numai direcții de orientare generală în adaptarea diferitelor tehnici de diferențiere a instruirii.

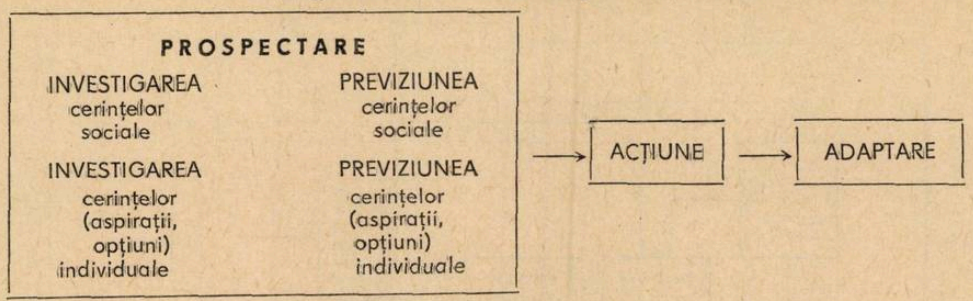
CORELAREA OPȚIUNILOR ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE ALE ELEVILOR DE LICEU CU NECESARUL DE FORȚĂ DE MUNCĂ

ANDREI NOVAK

Dacă scopul marketingului educațional îl constituie corelarea formării cadrelor cu interesele și cerințele generale ale societății și cu dezvoltarea în condiții superioare a personalității umane, prima etapă **în elaborarea strategiilor și programelor de marketing o constituie prospectarea cerințelor sociale și a aspirațiilor individuale de educație**[1].

[1] A. NOVAK, *Marketingul educațional*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1976.

Etapele activității de marketing educațional



Dacă în cadrul primei etape, de prospectare, se cuprind și activități legate de factori externi sistemului educațional (dezvoltarea economiei naționale, necesitățile de forță de muncă), **etapa „acțiune"** este legată de activitatea sistemului însuși, căpătînd sensul și conținutul unui proces conștient obiectiv și necesar, prin care acesta își adaptează activitatea la cerințele societății. Se ajunge astfel la cea de-a **treia etapă, „adaptarea"** producției educaționale, ceea ce reprezintă în fapt scopul final al marketingului educațional. Deci, conceptul de marketing poate fi definit astfel [2] : necesitatea de a cunoaște pentru a putea prevedea ; necesitatea de a prevedea pentru a putea acționa.

Trebuind să satisfacă, dar și să anticipeze, nevoile informaționale, obiectul cercetărilor de marketing educațional îl constituie colectarea, prelucrarea și analiza sistematică a informațiilor referitoare la problemele de marketing, pentru a facilita luarea deciziilor în acest domeniu. Înscriindu-se pe linia acestor preocupări, cercetarea* referitoare la concordanța dintre opțiunile școlare și profesionale ale elevilor, pregătirea tehnico-productivă din liceu și necesarul de forță de muncă din cadrul județului a permis obținerea unor informații utile factorilor de decizie (vezi schema nr. 1).

Fiind întrebați : „La ce nivel de învățămînt intenționați să vă încheiați studiile ?", elevii au răspuns astfel : în ceea ce privește nivelul final solicitat de elevii de liceu din județul Alba, **numai 18% dintre absolvenții primei trepte liceale doresc să urmeze cursuri de calificare sau școli profesionale, în timp ce pentru învățămîntul superior de 3,4 sau mai mulți ani optează 41,1% dintre subiecți.** Un subiect din cinci (21,1%) intenționează să-și continue studiile liceale și apoi să intre în producție. În ceea ce-i privește pe absolvenții treptei a doua de liceu, se constată o concentrare masivă a opțiunilor pentru **forma de învățămînt superior de patru sau mai mulți ani, formă pentru care optează aproape patru cincimi (78,6%) dintre subiecți,** evident, cu mult peste nevoile și posibilitățile economiei naționale*.

Așadar, după anul școlar 1976/1977 doar 7,7% dintre absolvenții uneia din cele două trepte de liceu doresc să se îndrepte direct spre activitatea productivă. Adăugîndu-i și pe cei 9,4% care doresc să se califice profesional prin școli profesionale și, respectiv, școli postliceale, rezultă că **doar un absolvent din șase (17,1%) intenționează în anul 1977 să se integreze sau să se califice într-o profesiune ce nu necesită învățămînt superior** (schemele nr. 2 și 3).

Confruntînd opțiunile școlare ale viitorilor absolvenți ale celor două trepte de liceu cu necesitățile de forță de muncă ale județului Alba, s-a constatat că deosebirile sînt foarte mari. Astfel, față de cele 40% locuri în școlile profesionale prevăzute a fi ocupate de absolvenții primei trepte liceale, cererea inițială pentru această treaptă de învățămînt este de numai 9,7%, în timp ce, pentru cele aproximativ 44% de locuri în treapta a doua de învățămînt intenționează să candideze peste 75% dintre subiecți. În ceea ce privește absolvenții celei de-a doua trepte de liceu, 90,2% dintre aceștia vor candida la treptele postliceale.

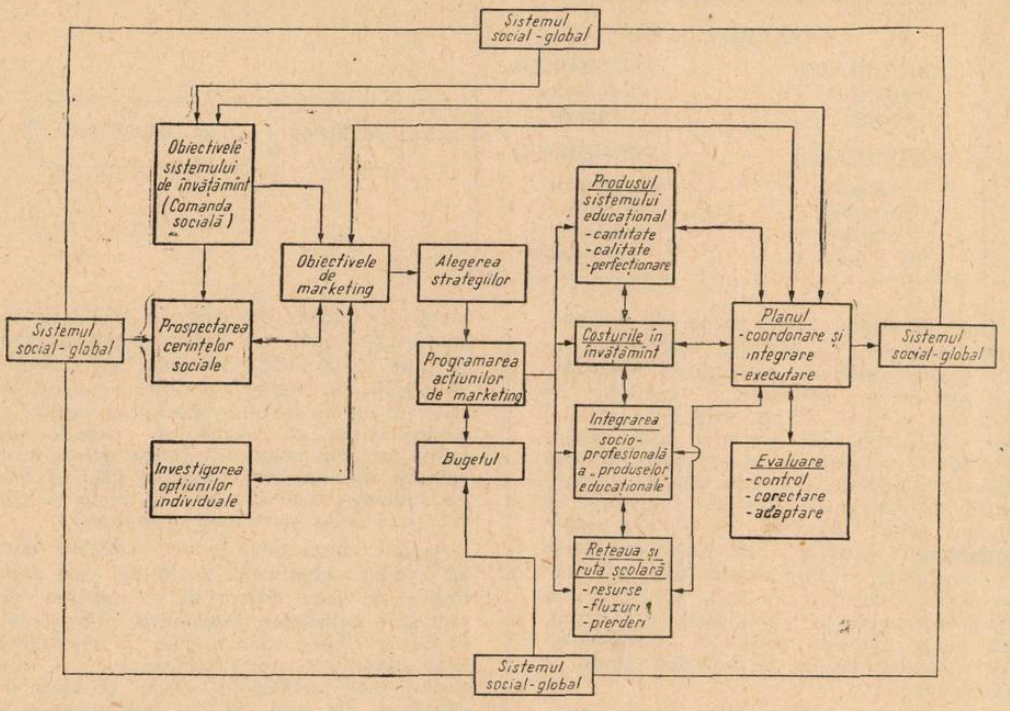
În jud. Teleorman, dintre absolvenții **primei trepte** de liceu, un subiect din opt (12,1%) intenționează să intre direct în producție, în timp ce pentru școala profesională optează un subiect din șase (16,5%). Altfel spus, **pentru școlile profesionale sau pentru cursurile de calificare de scurtă durată optează numai 28,6% dintre absolvenții pri-**

[2] E. NICOLESCU : *Marketingul în turism*, Ed. sport-turism, 1975

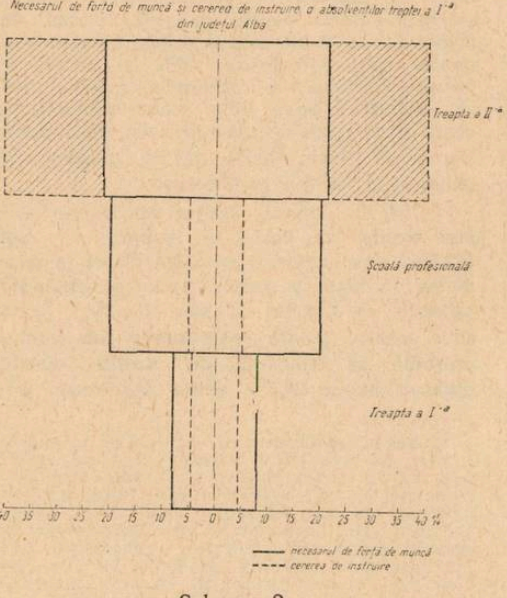
*) Cercetarea s-a efectuat în anul 1976, pe un eșantion reprezentativ de 1 500 de elevi din județele Alba și Teleorman, cuprinși în liceele : „Horia „Cloșca și Crișan" din Alba Iulia, real-umanist, din Sebeș, mecanic din Cugir, de construcții din Alba Iulia, electrotehnic din Cugir, agroindustrial din Blaj, real-umanist din Olteni, real-umanist din Zimnicea, agroindustrial din Roșiorii de Vede (Dobroteşti), electrotehnic din Alexandria, industrial de chimie din Turnu Măgurele, real-umanist nr. 1 din Roșiorii de Vede, mecanic din Alexandria (filiala Plosca), industria de construcții din Alexandria, mecanic din Videle.

*) Această concentrare a opțiunilor în cadrul treptei de învățămînt superior nu este specifică numai județului Alba. Dintr-o cercetare efectuată în anii 1974/1975 asupra unui eșantion național reprezentativ ce a cuprins 15 județe ale țării, s-a constatat că ponderea celor ce optează pentru învățămîntul superior de 3, 4 sau mai mulți ani era de 72,5%, în timp ce doar 4,7% dintre absolvenții de liceu intenționau să-și încheie studiile la acest nivel.

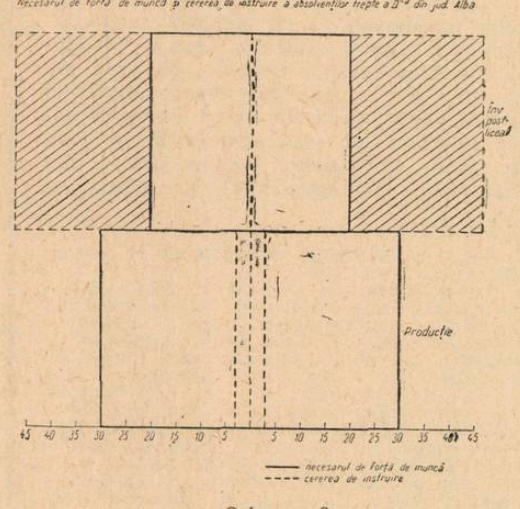
Schema subsistemelor de marketing educațional și desfășurarea deciziilor și acțiunilor de marketing



Schema 1



Schema 2



Schema 3

mei trepte de liceu, ceea ce reprezintă mult prea puțin comparativ cu necesitățile de forță de muncă ale județului.

Trei cincimi (58%) dintre absolvenții celei de-a doua trepte de învățămînt optează pentru învățămîntul superior de 3, 4 sau mai mulți ani, iar o altă cincime (22,2%) se va îndrepta spre o școală postliceală, în timp ce spre producție se vor îndrepta imediat după absolvirea liceului doar 8,5% dintre subiecți (schemele nr. 4 și 5).

După absolvirea în anul școlar 1976/1977 a uneia din cele **două trepte de liceu, doar 11,1% dintre subiecți se vor îndrepta direct spre producție, în timp ce 18% dintre aceștia doresc să se** califice profesional prin școli profesionale, sau, respectiv, școli postliceale. Deci, în anul 1977 **doar trei absolvenți din zece (29,1%) intenționează să intre direct în producție, sau să se califice într-una dintre profesiunile ce nu necesită o formă de pregătire superioară.**

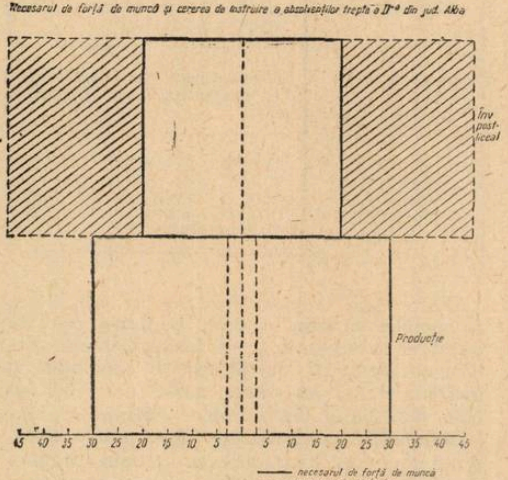
În județul Teleorman ponderea absolvenților primei trepte de liceu ce urmează a se pregăti în cadrul școlilor profesionale este de aproximativ o pătrime, în timp ce, potrivit cercetărilor noastre, doar 16,5% doresc să urmeze cursurile acestor școli. În schimb, pentru cele 38,6% locuri în treapta a doua de liceu, vor candida în mod cert 63,1% dintre absolvenții primei trepte. Cu toate că doar 35% dintre absolvenții de liceu vor putea urma cursurile învățămîntului postliceal, pentru aceste locuri candidează 80,2% dintre aceștia.

Ca urmare a concentrării opțiunilor școlare în cadrul treptei de învățămînt superior, răspunsurile la întrebarea referitoare la profesiunile pentru care au optat subiecții s-au constituit într-o gamă foarte restrînsă. Astfel, **pentru 40,2% dintre absolvenții primei trepte liceale și pentru 69,6% dintre absolvenții celei de-a doua trepte de liceu, din județul *Alba, gama profesiunilor pentru care* optează aceștia se reduce la numai trei : inginer, profesor, medic.**

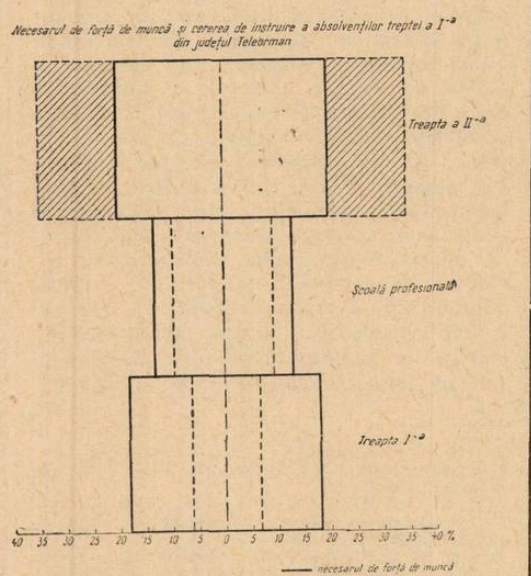
În ceea ce privește județul Teleorman, rezultă că **opțiunile profesionale ale subiecților cuprinși în liceele real-umaniste se grupează în jurul a patru profesiuni : inginer sau subinginer (28,3%) ; asistent medical (18,7%) ; profesor (15,5%) și medic (10,9%) ; adăugind-o și pe aceea de educatoare (6,8%), se constată că cele patru profesiuni concentrează 80,2% din totalul opiniilor (!!!), pentru *profesiunile ce nu necesită învățămîntul* postliceal au optat doar 6,6% dintre viitorii absolvenți ai liceelor real-umaniste din județul Teleorman ;** subiecții cuprinși în liceele de specialitate se orientează spre meseriile de electrician (17,2%), inginer (11,4%), lăcătuș-mecanic (4,6%), frezor (6,7%), operator-chimist (6,7%), subinginer (4,6%), mecanic-auto (5,1%), tîmplar (4,1%), sculer-matrițer (4,1%), opțiuni ce concordă cu necesarul forței de muncă.

De aceea, creșterea continuă a ponderii liceelor de specialitate va avea ca efect și o anumită îmbunătățire a structurii opțiunilor școlare și profesionale, întrucît absolvenții acestor licee, fiind pregătiți profesional, se orientează și se integrează mai bine comparativ cu absolvenții liceelor real-umaniste.

Așadar, din cercetările noastre reiese că o caracteristică comună ambelor județe o constituie faptul că doar unul din zece absolvenți (9,6%) intenționează să intre direct în producție, în timp ce 14,2% doresc să se califice, în 1977, printr-o școală profesională sau postliceală. Ceilalți optează pentru forme superioare de pregătire, pentru unele profesiuni, indiferent dacă acestea sînt sau nu



Schema 4



Schema 5

solicitate de economia județului ; ceea ce ne face să credem că, continuă să existe încă numeroase neajunsuri, ce reprezintă în primul rînd expresia unor mentalități înapoiate mai ales din partea familiei față de meseriile legate direct de producția materială. Se pare că aspirația la prestigiu profesional și nu la profesiune este cauzată de creditarea cu prestigiu a profesiunilor și mai ales a nivelului lor de calificare și nu a competenței individului care le practică [3].

Pentru a fi valabilă opțiunea școlară și/sau profesională, trebuie să constituie o rezultantă a interacțiunii dintre factorul subiectiv (aspirația) și cel obiectiv (necesarul de forță de muncă). Respectarea comenzii sociale de cadre calificate garantează atît un loc de muncă potrivit fiecărui om, cît și realizarea socială a personalității umane [4]. Acționînd asupra motivațiilor individuale, se poate ajunge la o schimbare de atitudini, putîndu-se astfel obține, dacă nu o coincidență, cel puțin o convergență între cerințele personale și cele sociale. În acest context, aplicarea tehnicilor de marketing apare ca o necesitate în direcția orientării producției educaționale spre acele locuri de muncă sau unități de învățămînt, care pregătesc cadrele economiei naționale la un moment dat [5].

Elevii cuprinși în această cercetare vor absolvi una din cele două trepte liceale în acest an școlar (1976–1977). Această alegere a subiecților a fost făcută în scopul facilitării intervenției factorilor de decizie, în vederea remedierii operative a aspectelor relefate de cercetare. De asemenea, pornind de la faptul că, în practică, **prognoza** efectuată în legătură cu viitorul unui subiect social — în cazul nostru viitorul absolvent — care se referă la interesele lui, devenind cunoscută acestui subiect, îl influențează pe acesta asupra activității lui, de care depinde viitoarea evoluție a evenimentelor și, prin aceasta, influențează însăși realizarea prognozei. **Aduse la cunoștința viitorilor absolvenți, rezultatele cercetării pot contribui — alături de ceilalți factori — la reorientarea opțiunilor școlare și profesionale în direcția apropierii structurii acestora de cea a comenzii sociale.** Cunoscînd disproporțiile dintre intențiile inițiale și necesitățile social-economice ale județului, viitorii absolvenți au posibilitatea de a-și reanaliza aceste intenții, optînd pentru acele strategii, care, punîndu-le în valoare aspirațiile, dar și posibilitățile, să se apropie cît mai mult de comanda socială. Ca urmare a cercetărilor noastre recomandăm o serie de acțiuni menite să apropie opțiunile individuale de necesarul forței de muncă din județ (vezi tabloul de mai jos).

Cine organizează	Acțiuni ce trebuie organizate în vederea apropierii opțiunilor individuale de necesarul de forță de muncă din județ
M.E.Î. inspectorate, întreprinderi	monografii profesionale
unități școlare	vizitarea unor obiective economice
unități școlare	întîlniri cu meseriași de înaltă calificare
unități școlare	lectorate cu părinții
inspectorate, întreprinderi, unități școlare	popularizarea unităților școlare de profil în cadrul școlilor generale (mai ales în rîndul populației rurale)
întreprinderi	pliante cuprinzînd informații referitoare la locurile de muncă, condițiile materiale, specificul producției etc.
întreprinderi, unități școlare	filme legate de munca din diferite sectoare (propagandă vizuală)
inspectorate, întreprinderi, unități școlare	popularizarea în ziare a fruntașilor — absolvenți ai liceelor din județ
unități școlare, întreprinderi	excursii (vizite) de studiu în principalele întreprinderi din județ
M.E.Î. inspectorate școlare	înființarea de noi cabinete (laboratoare) de orientare profesională
unități școlare, psihologi școlari	reala cunoaștere de către elevi a specificului diferitelor profesiuni
inspectorate școlare, unități școlare	cunoașterea de către elevi a propriilor lor posibilități
inspectorate școlare, întreprinderi, unități școlare	strînsa colaborare dintre școală și întreprindere, care să conducă la organizarea activităților tehnico-productive

După cum rezultă din datele cercetării, **rezolvarea acestor acțiuni depinde atît de unitățile liceale, cît și de inspectoratele școlare județene și de Ministerul Educației și Învățămîntului, iar unele dintre ele — și nu cele mai puțin importante — depind de întreprinderile producătoare din județ, întreprinderi care, împreună cu școala, trebuie să contribuie la pregătirea și educarea prin muncă a tinerei generații.**

---

[3] R. DĂSCĂLESCU : *Învățămîntul în perspectiva ergonomiei școlare*, Ed. didactică și pedagogică, 1975.

[4] M. GHIVIRIGĂ ț *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, Ed. didactică și pedagogică, 1976.

[5] M. C. DEMETRESCU : *Marketingul social pentru învățămînt*. în „Conducerea științifică a școlii", Volum editat de „Revista de pedagogie", 1976.

Aspecte metodologice privind STUDIUL CAPITOLULUI „ACIZI, BAZE" ÎN ANUL I DE LICEU

Conf. dr. CORNELIA COSTIN
Lector VICTORIA ATANASIU
Lector dr. SANDA FĂTU

În studiul unei discipline, succesiunea capitolelor, structurarea cunoștințelor se realizează după o logică specifică fiecărui obiect de învățămînt. În această osatură, conceptele dintr-un capitol pot avea o pondere mai mare sau mai mică în determinarea altora, dobîndind o importanță corespunzătoare. În acest mod, în studiul unei discipline la o clasă, un capitol cu totalitatea conceptelor, legilor și principiilor pe care le încumbă, presupune un coeficient sporit de interes, atenție, atît din punct de vedere al conținutului, cît și din punct de vedere metodologic.

Acizii și bazele constituie concepte de bază în studiul chimiei cu ajutorul cărora, pe de o parte se verifică legile chimiei (echilibre chimice), iar pe de altă parte constituie clase de substanțe compuse, a căror comportare determină utilizarea lor în viața practică, industrie, medicină, farmacie etc. În anii de liceu se studiază mai întîi teoria generală referitoare la acizi și baze și apoi modalitățile de obținere a produșilor industriali mai importanți : HCl, H_2SO_4, HNO_3, NaOH, $Ca(OH)_2$, NH_3 și alții.

Acest capitol important atrage, în mod deosebit, atenția profesorului deoarece acum se lărgește conținutul conceptelor de acid și bază dobîndite în școala generală, primind note noi și specifice în lumina teoriilor moderne.

În baza cunoștințelor anterioare, elevii au posibilitatea să fixeze limitele fiecărei teorii, înțelegînd esențialitatea fenomenelor chimice. Astfel : **(a)** în limitele teoriei lui Arrhenius, acidul este o substanță care, în soluție apoasă pune în libertate ioni H^+, iar baza este o substanță care pune în libertate ioni OH^- ; **(b)** în teoria lui Lewis, acidul este o substanță — ion sau moleculă — capabilă să accepte o pereche de electroni, iar baza este o substanță — ion sau moleculă care poate ceda electroni ; **(c)** în teoria lui Brönsted-Lowry, acizii sînt substanțe (ioni sau molecule) care pot ceda protoni, iar bazele sînt substanțe (ioni sau molecule) care pot accepta protoni.

Studiind acest capitol, elevii pot să recunoască perechile de acid-bază conjugate, să stabilească tăria relativă a acestor substanțe compuse, să aplice legile echilibrului chimic, în cazul în care în reacții intervin acizii și bazele. Toate cele enumerate pînă aici conferă acestui capitol o importanță *mare și justifică orientarea noastră în alegerea lui în cercetarea efectuată.*

Ne-am propus, alegînd acest capitol în care se întregesc, se lărgesc și se clarifică conceptele de bază cu care operează chimia, să optimizăm metodele de introducere a noțiunilor amintite — acid și bază — asigurîndu-le un plus de funcționalitate.

Formulînd astfel ipoteza acestei cercetări, obținerea unei eficiențe sporite, în sensul creșterii gradului de operaționalitate a acestor noțiuni prin folosirea unor metode active, ca de exemplu problematizarea, am gîndit ca lecțiile să se transforme într-un dialog viu cu elevii, în care accentul să cadă pe activitatea intelectuală proprie ; prin aceasta elevii deprind modalitatea de a aplica legea generală a echilibrului chimic, în cazul particular al acizilor și bazelor, să stabilească experimental punctul de neutralitate, să-și însușească unele tehnici de *lucru, să-și formeze un mod de a gîndi în domeniul chimiei, să-și dezvolte creativitatea.*

Experimentul s-a organizat în 3 școli, la anul I de liceu, pe durata unui an școlar, iar un număr de alte 6 clase au fost alese drept clase de control. Într-o primă etapă am dat o probă de control pentru cunoașterea nivelului general de cunoștințe al elevilor din unitățile școlare alese pentru ex-

periment, în baza căruia am desprins concluziile de care ne-am folosit în organizarea lecțiilor la capitolul „Acizi și baze".

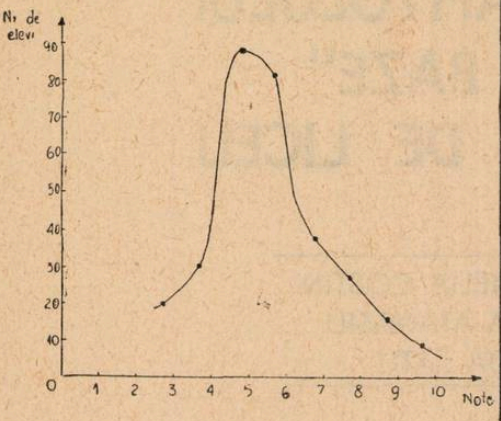


Fig. 1

Proba :

I. Cristalele ionice au puncte de topire ridicate, deoarece : 1. *Se află în stare solidă ;* 2. *Prezintă atracție ionică puternică ;* 3. *Sînt hidratate ;* 4. *Din cauza atracțiilor van der Waals.*

II. Cînd se adaugă clorură de sodiu în apă, ionii de clor și de sodiu : 1. *Se formează ;* 2. *Crește numărul acestora ;* 3. *Descrește numărul lor ;* 4. *Rămîn în același număr.*

III. Azotatul de sodiu : — $NaNO_3$ — conduce curentul electric cînd este topit dar nu în stare solidă deoarece : 1. *Este covalent în stare solidă și ionic în topitură ;* 2. *Ionizarea sării depinde de temperatură ;* 3. *Mobilitatea ionilor crește prin încălzire ;* 4. *Conține mai mulți ioni în stare solidă decît în topitură.*

IV. Cînd clorura de sodiu se dizolvă în apă, are loc următorul proces : 1. *Scindarea moleculei de apă în ioni ;* 2. *Rezultă ioni de sodiu și ioni de clor în apă ;* 3. *Se formează NaOH și HCl ;* 4. *Apar ioni de sodiu și ioni de clor hidratați.*

V. Apa este un solvent bun pentru compușii ionici deoarece are proprietățile : 1. *Este foarte ionizată ;* 2. *Nu prezintă polaritate ;* 3. *Prezintă polaritate ;* 4. *Este bună conducătoare de electricitate.*

VI. Un acid tare este : 1. *Foarte corosiv ;* 2. *Foarte acru ;* 3. *Foarte ionizat ;* 4. *Bun agent oxidant.*

VII. Amoniacul lichid pur : 1. *Are proprietăți bazice tipice (de exemplu albăstrește soluția de turnesol) ;* 2. *Conține ioni hidroxil ;* 3. *Poate produce ioni hidroxil cînd este dizolvat în apă ;* 4. *Este bun conducător de electricitate.*

Din analiza probei date, am constatat următoarele :

- elevii și-au însușit noțiunile de ion, solvent polar, disociere în soluție apoasă ;
- cunosc conceptele de acid și bază în limitele teoriei lui Arrhenius ;
- au dificultăți în aplicarea lor în condiții variate și pe alte exemple decît cele cu care au lucrat ;
- cunosc unele proprietăți ale acizilor și bazelor curent întîlniți în viața de toate zilele ;
- operează destul de greu cu aceste concepte ;
- răspunsurile date au arătat că elevii nu au o mobilitate în gîndire și un mod specific de a lucra în domeniul chimiei ;
- manifestă slabe posibilități de a efectua asociații, corelații și deducții, datorită și unui limitat orizont de cunoștințe.

Rezultatele probei au constituit un argument în plus pentru intervenția noastră în organizarea lecțiilor la acest capitol, care să contribuie la o creștere a randamentului școlar atît sub aspectul funcționalității cunoștințelor, cît și din punct de vedere al dezvoltării intelectuale a elevilor.

Profesorii aleși la clasele de experiment au fost dintre cei cu experiență pozitivă, care să poată realiza lecții de calitate în spiritul ipotezei și obiectivelor formulate. Intervenția noastră a constat în organizarea tuturor lecțiilor din acest capitol într-un spirit problematizant, apreciind (după o prealabilă reflectare asupra conținutului său), că are sorți să ne aducă un plus de eficiență în lumina obiectivelor pe care ni le-am formulat.

În timpul experimentului am dat două probe de control și una în final, atît la clasele de experiment, cît și la clasele de control. Rezultatele probelor privite comparativ ne-au arătat eficacitatea intervențiilor noastre. Itemurile probei finale au fost în același sistem ca și ale celei inițiale (alegerea variantei din mai multe posibilități). Conținutul acestui capitol a fost structurat în întrebări-problemă, urmărindu-se, pe de o parte evidențierea tuturor ideilor esențiale vizînd acizii și bazele, iar pe de altă parte solicitarea intelectuală a elevilor, care, prin efort de gîndire să descopere întreaga problematică a capitolului.

Înțelegînd problematizarea ca o orientare metodologică, care creează climatul psihologic favorabil unei intense activități intelectuale, am imprimat întregului conținut al capitolului, acest caracter, elevii fiind într-o activitate continuă.

Modalitățile de realizare a situațiilor problematice, așa cum va rezulta și din concretizarea care urmează, au fost diferite, avînd ca numitor comun crearea „cadrului mental tensional" care să declanșeze, să susțină și să intensifice activitatea gîndirii. În formularea problemelor am urmărit ca ele să se înlănțuie logic, fiecare lecție avînd o unitate bine determinată. Soluția fiecărei probleme a constituit un pas în dobîndirea unor adevăruri noi pentru elevi referitoare la acizi și baze. Dăm, mai

jos, unele situații problematice care au fost elaborate de noi și care apreciem, în baza eficienței obținute, că se pot formula în acest capitol. Rolul profesorului de chimie este de a susține dialogul euristic pînă la soluționarea problemei.

Pentru a stabili, în limitele teoriei lui Arrhenius, faptul că acizii și bazele există numai în soluție apoasă, am dat următoarele exerciții cu caracter problematizant :

– *Stabiliți dacă substanțele enumerate sînt acizi sau baze în lumina teoriei lui Arrhenius, motivați răspunsul și scrieți ecuațiile reacțiilor (soluție apoasă de H_2S ; HCl gazos ; acid acetic pur ; soluție apoasă de acid acetic, amoniac + apă) ?*

– *Cunoscînd faptul că după teoria lui Brönsted-Lowry, un acid este un donor de protoni, iar o bază este un acceptor de protoni, stabiliți care dintre reactanții din ecuațiile de mai jos sînt acizi și care sînt baze ?*

$$HCl\ (g) + H_2O \rightleftharpoons H_3O^+ + Cl^-$$

$$NH_3 + H_2O \rightleftharpoons NH_4^+ + OH^-$$

$$(CH_3 - CH_2)_3N + HBr \rightleftharpoons$$

$$(CH_3-CH_2)_3NH^+ + Br^-$$

și motivați științific.

– *Pentru a sublinia faptul că orice acid formează o bază conjugată prin pierderea unui proton și orice bază formează un acid conjugat prin acceptare de protoni, pot fi date o serie de întrebări-problemă, prin care elevii să stabilească perechea de acid-bază conjugată. Astfel :*

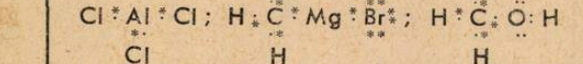
– Acidul percloric dizolvat în apă disociază după reacția : $HClO_4 + H_2O \rightleftharpoons H_3O^+ + ClO_4^-$ *Care este baza conjugată ?*

– *Stabiliți perechea de acid-bază conjugată din ecuația :* $H_3PO_4 + H_2O \rightleftharpoons H_3O^+ + H_2PO_4^-$

– *Scrieți în continuare și alte reacții cu apa ale ionului* $H_2PO_4^-$ *și răspundeți în același sens.*

Abordînd problematica capitolului acizi și baze, în limitele teoriei lui Lewis, am dat următoarea situație problemă :

– *Stabiliți care dintre atomii din formulele moleculelor scrise mai jos pot fi donori sau acceptori de perechi de electroni și precizați care substanță este acid și care este bază în lumina teoriei lui Lewis.*



$$BF_3\ ;\ CH_3F\ ;\ CH_3 - O - CH_3$$

Elevii anului I cunosc legea generală a echilibrului chimic și știu să scrie constanta de echilibru. Folosindu-ne de aceste date, putem formula întrebări-problemă care să-i ajute să-și fixeze conceptul de echilibru și să opereze cu legea generală a echilibrului (Guldberg și Waage). De exemplu :

– *Acizii tari (acidul clorhidric) disociază practic complet în soluție apoasă și valoarea constantei de echilibru este foarte mare. Acizii slabi disociază numai parțial în apă. Cunoscînd acestea, care dintre acizii de mai jos : acidul fluorhidric sau acidul cianhidric este mai slab ? Scrieți expresia constanței de echilibru în cele două cazuri și explicați în funcție de aceasta (*$K_{HCN} = 4.10^{-10}$ *moli/l și* $K_{HF} = 6{,}9.10^{-4}$ *moli/l).*

– *Cunoscînd faptul că pentru HCN și* CH_3–COOH *constantele de echilibru sînt* 4.10^{-10} *moli/l și respectiv* $1{,}9.10^{-5}$ *moli/l, care dintre acești acizi este mai tare ?*

– *Care sînt valorile concentrațiilor în ioni* H^+ *pentru soluții 0,1 molar ?*

La nivelul anului I se definește produsul ionic al apei

$$K = [H_3O^+]\ [OH^-] = 10^{-7}.10^{-7} = 10^{-14}$$

dar la acest nivel nu se poate defini pH-ul unei soluții ca fiind logaritmul cu semn schimbat al concentrațiilor ionilor de hidrogen, deoarece elevii anului I nu au operat la matematică cu noțiunea de logaritm. Apreciem că se poate introduce totuși acest concept de pH ca fiind exprimat prin valoarea exponentului cu semn schimbat, al concentrațiilor ionilor de hidrogen. Acest concept este necesar pentru a stabili caracterul acid sau bazic al unor substanțe.

La finele acestei teme am prevăzut 5 situații problematice, concepute ca structură ca și la proba inițială. Dăm mai jos itemurile acestei probe :

I. Acidul clorhidric este un acid deoarece :
   1. *Conține ioni de hidrogen*
   2. *Poate ceda un proton apei pentru a forma ionul* H_3O^+
   3. *Este un electrolit*
   4. *Are pH mai mare de 7 în soluție.*

II. În reacția $CO_3^{2-} + H_2O \rightleftharpoons HCO_3^- + OH^-$ ionul CO_3^{2-} acționează :
   1. *Ca un acid*
   2. *Ca o bază*
   3. *Ca un donor de protoni*

III. Apa pură la 25°C conține :
   1. *Un exces de ioni hidroniu*
   2. *Nu are ioni hidroniu și ioni hidroxil*
   3. *Are pH = 7,5*
   4. *Are un număr egal de ioni hidroniu și ioni hidroxil.*

IV. O soluție conținînd o moleculă gram de hidroxid de potasiu este adăugată unei soluții ce conține un echivalent de H_2SO_4.
Soluția rezultată :
   1. *Are caracter acid*
   2. *Are caracter bazic*
   3. *Este neutră*
   4. *Soluția nu are caracter ionic.*

V. Din următoarele, una nu este pereche de acid-bază conjugată :

1. $C_2H_3O_2^- - H_3O^+$
2. $H_2O - H_3O^+$
3. $NH_3 - NH_4^+$
4. $HCl - Cl^-$

Această probă, concepută în forma unor întrebări-probleme (evantai) impune stăpînirea temeinică a cunoștințelor referitoare la acizi și baze care să permită o alegere corectă din posibilitățile oferite, ea prezintă subtilitate, interes și operaționalitate sub aspectul conceptelor însușite. Rezultatele acestei probe, ilustrată și prin grafice, vădesc următoarele : elevii și-au însușit conceptele complexe de acid și bază, și-au întregit și știu să opereze cu conceptul de constantă de echilibru, au înțeles noțiunea de pH.

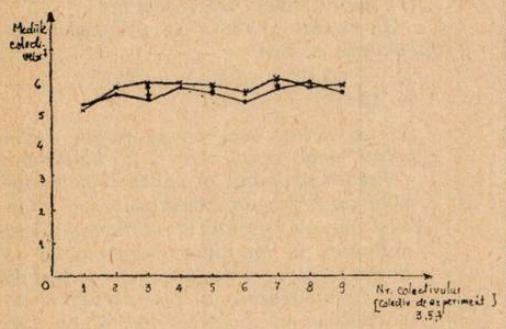


Fig. 2

Acest capitol, cu pondere mare în chimie, elevii l-au însușit în condiții care vor asigura funcționalitatea conceptelor asimilate în studiul chimiei în continuare. Elementele date de profesor în fiecare lecție constituie baza unor întrebări-problemă. Ele exprimă sintetic elementele de care elevii se vor folosi în căutarea soluțiilor, în evidențierea unor adevăruri noi.

Reușita unor asemenea lecții constă în abilitatea formulării întrebărilor-problemă, cunoașterea și stăpînirea deplină a cunoștințelor și minuirea dialogului euristic. Întrebările-problemă formulate se înlănțuie gradat, solicitînd o participare intensă sub raport intelectual a clasei. Acest mod de lucru contribuie la creșterea interesului elevilor pentru acest obiect, la crearea unui climat de muncă care dă satisfacții și încredere în forțele proprii.

Din exemplificările date, se desprind mai multe posibilități de a formula întrebările-problemă, specifice acestui obiect, dar toate au ca notă comună : solicitarea intensă a gîndirii, desprinderea unor adevăruri noi, pe baza celor însușite și deprinderea de a privi, fiecare concept din unghiuri de vedere diferite. Elevul pășește cu încredere pe acest drum al căutărilor de adevăruri, în condițiile unei conduceri și îndrumări măiastre din partea profesorului.

Observații cu privire la PREGĂTIREA DEFICIENȚILOR MINTAL PENTRU ACTIVITĂȚI PRACTICE UTILE*

GH. RADU

Tot mai frecvent, în literatura de specialitate psihopedagogică, definirea deficienței mintale se face nu numai în raport de parametrii dezvoltării intelectuale și ai profilului psihologic, în general, ci și de modul în care această dezvoltare influențează capacitatea de adaptare la exigențele socio-profesionale a

* Materialul a fost realizat în cadrul temei „Îmbunătățirea conținutului și a metodelor de instruire pentru deficienți" din planul de cercetare al Institutului de cercetări pedagogice și psihologie.

tînărului handicapat. De pildă, R. Zazzo, subliniază că, dacă factorii cauzali **ai deficienței mintale sînt de ordin „fie biologic, fie psiho-biologic, fie socio-cultural, fie socio-afectiv“**, criteriile **după care trebuie apreciată această deficiență sînt „de ordin social“** [1], **adică se referă la posibilitățile de adaptare ale individului în cauză la cerințele societății din care face parte.**

Situîndu-se pe o poziție similară, dr. Ionescu S. și Radu Valentina consideră deficiența mintală „tipul de deficiență determinată de un complex de factori etiologici, cu acțiune defavorabilă asupra creierului în perioada de maturizare a acestuia, avînd două consecințe principale : a) oprirea sau **încetinirea ritmului** de evoluție îndeosebi a funcțiilor cognitive și b) **diminuarea competenței sociale“** [2].

Din această diminuare a competenței sociale rezultă necesitatea concentrării efortului educativ în direcția pregătirii temeinice a deficientului mintal pentru prestarea unor meserii simple, accesibile — element esențial al procesului de recuperare.

Fără îndoială că, într-un sens mai larg, acest proces de recuperare cuprinde și alte elemente, în general presupunînd :

„— din punct de vedere **medical,** o reabilitare a echilibrului biologic, cu creșterea capacității funcționale și, implicit, a posibilităților de școlarizare, calificare, adaptare profesională și integrare socială ;

— din punct de vedere **formativ** o pregătire generală și profesională, care să le permită o **adaptare profesională eficientă,** în munci potrivite posibilităților psihofizice ;

— din punct de vedere **social,** posibilitatea de a beneficia de toate formele de tratament medical, de școlarizare, profesionalizare, încadrare în muncă, adaptare *profesională și ocrotire socială“* [3].

Rezultă, deci, că procesul de recuperare a deficientului mintal are ca obiectiv de bază valorificarea maximă a potențelor biologice și psihice ale fiecărui copil handicapat, în vederea pregătirii sale pentru integrarea socio-profesională, ca element activ, util societății. Aceeași idee este subliniată și de către C. Păunescu care, deși consideră deficiența mintală ireversibilă „ca fenomen“, menționează că ea are „o evoluție cu valențe compensatorii și este reversibilă în direcția principală — adică structurarea personalității și integrarea socială a acesteia“ [4].

Prin **obiectivele** sale, care vizează „integrarea în viața socială activă a copiilor și tinerilor“, învățămîntul special, inclusiv cel al deficienților mintal, „se încadrează în sistemul general al educației“ [5]. Modalitatea fundamentală prin care se realizează această integrare o reprezintă pregătirea pentru o muncă utilă, conformă cu posibilitățile biologice și psihice mai mult sau mai puțin diminuate. Folosirea muncii ca mijloc de corectare-compensare, deci ergoterapia, trebuie considerată, în cazul tuturor deficienților, mai ales al deficienților mintal, principiul fundamental de recuperare-adaptare.

*

Fără îndoială, asemenea considerente teoretice cu privire la importanța, în procesul recuperării deficienților mintal, a activităților manuale, de pregătire pentru muncă, își găsesc o transpunere practică în sistemul de instruire, educație și pregătire profesională a acestor deficienți. De pildă, planurile de învățămînt pentru școlile speciale de deficienți mintal din diferite țări rezervă activităților practice un loc aparte, ponderea acestora ridicîndu-se, în general, pînă la aproximativ 20%—25% din numărul total de ore afectate diferitelor activități. Situația se prezintă astfel, atît în cazul unor țări unde școlarizarea deficienților mintal (cu deficiență moderată și ușoară) se face în două etape — una de pregătire generală și una de pregătire profesională (este cazul țării noastre, al R. S. Cehoslovace, al R. D. Germane ș.a.), cît și în cazul țărilor unde pregătirea generală și cea profesională a deficientului mintal sînt asigurate în cadrul unor școli speciale unitare. De pildă, în R. P. Bulgaria sau în U.R.S.S., școala pentru deficienți mintal (în grad moderat sau ușor) este o școală unică, cu profil practic [6]. La absolvirea acestei școli, elevii primesc un atestat, pe baza căruia se prezintă la examenul de calificare într-o întreprindere corespunzătoare pregătirii practice primite, unde dobîndește carnetul de mun-

---

[1] R. ZAZZO, *Les debilités mentales,* Paris, A. Colin, 1969.

[2] S. IONESCU, V. RADU, *Diagnoza deficienței mintale,* „Revista de psihologie“ nr. 3, 1973.

[3] O. BERLOGEA, *Școala și integrarea socială a deficienților,* în „Psihopedagogie socială“, București, Ed. Litera, 1973.

[4] C. PĂUNESCU, *Deficiența mintală și procesul învățării,* E.D.P., București, 1976, p. 26.

[5] A. CARAMAN, *Structura învățămîntului special, în viziunea integrării acestuia în sistemul general al educației,* în Psihopedagogie specială, București, Editura Litera, 1973, p. 71.

[6] T. A. VLASOVA, J. L. SIF, (red), *Scoli dlea umstvennootetalih detei za rubejom,* Moscova, „Prosveșcenie“, 1966.

citor calificat. În U.R.S.S. de exemplu, se apreciază că circa 80% dintre absolvenții școlilor ajutătoare obțin o anumită categorie de calificare ca muncitor tîmplar, lăcătuș, legător de cărți, croitor etc. Restul de 20% rămîn ca muncitori necalificați sau pentru diferite prestații gospodărești în familie *. Tot în U.R.S.S., pentru a se obține o ridicare a nivelului de pregătire practică a absolvenților școlii ajutătoare (cît și pentru a aduce absolvenții la nivelul de vîrstă la care legile țării acordă dreptul de încadrare în muncă) a fost introdusă clasa a IX-a profesională, la care marea majoritate a orelor prevăzute în planul de învățămînt sînt dedicate pregătirii pentru muncă (18 ore de atelier, 8 ore de protecția muncii, cunoașterea materialelor și desen tehnic, 4 ore de aritmetică, precum și cîte 2 ore de limbă maternă, istorie și educație fizică).

O situație asemănătoare, în ceea ce privește pregătirea deficienților mintal pentru muncă, o întîlnim, de exemplu, și în R. F. Germania, unde școala specială pentru acești deficienți are un accentuat profil practic. Deși din punct de vedere organizatoric și a conținutului această școală se deosebește puternic de școala ajutătoare din țara noastră, precum și de școlile similare din alte țări socialiste, ideea fundamentală, călăuzitoare a întregii activități este **ideea utilizării muncii manuale ca mijloc esențial de reabilitare biologică și socială** **.

Pregătirea profesională propriu-zisă a tinerilor cu deficiență mintală din țara noastră se realizează în cadrul unor școli profesionale speciale, aparținînd rețelei de instituții pentru deficienți din sistemul Ministerului Muncii ***. Etapei anterioare acestei pregătiri profesionale — corespunzătoare școlii ajutătoare de opt ani din sistemul de instituții speciale ale Ministerului Educației și Învățămîntului — îi revine, totuși, sarcini deosebite în pregătirea deficienților mintal pentru integrarea socio-profesională, în utilizarea activităților practice ca mijloc principal de corectare și de stimulare a dezvoltării.

Îndeplinirea integrală a obiectivelor învățămîntului pentru deficienți mintal, atît la nivelul școlii ajutătoare, cît și la nivelul școlilor profesionale speciale, depinde, în măsură hotărîtoare de alegerea corectă a domeniilor în care se realizează pregătirea practică a elevilor. Așa după cum se subliniază în literatura de specialitate, această alegere a domeniilor în care se realizează pregătirea practică, precum și stabilirea conținutului activităților de atelier, trebuie să țină seama de: „importanța socială a profesiilor, de principiul accesibilității și de principiul orientării corecționale" [7].

Analiza nomenclatorului de lucrări practice desfășurate în școlile ajutătoare și a conținutului acestor lucrări, stabilit prin programele de învățămînt, evidențiază însă existența unor neajunsuri în aplicarea acestor principii, mai ales sub aspectul orientării tinerilor deficienți mintal spre sectoare accesibile ale economiei locale și sub aspectul desfășurării activităților de pregătire în raport cu particularitățile individuale ale elevilor. Așa, de exemplu, prin tradiție și, mai ales, ca urmare a posibilităților limitate de amenajare a atelierelor, în marea majoritate a școlilor ajutătoare, pregătirea practică se face în domeniul prelucrării lemnului (tîmplărie), a metalului (lăcătușărie), a cartonului și hîrtiei (legătorie) sau în domeniul croitoriei-lenjeriei (pentru fete). Pregătirea copiilor și a tinerilor deficienți mintal pentru exercitarea ulterioară a unor „meserii globale" în aceste domenii este mult îngreunată și de faptul că ele presupun utilizarea unor modele schematice — desen tehnic, croi, ș.a. — greu accesibile deficientului mintal.

Mai puțin frecventă este pregătirea elevilor din școlile ajutătoare pentru activități de artizanat, pentru activități în domeniul unor munci agricole și a unor activități de servicii, deși aceste domenii oferă mari posibilități de utilizare a resurselor locale, precum și de luare în considerare a particularităților fiecărui deficient, a ritmului individual de lucru și a necesităților concrete de corectare.

În prezent, din nomenclatorul activităților de pregătire practică a elevilor din școlile ajutătoare lipsesc aproape cu desăvîrșire cele în domeniul construcțiilor, deși această ramură a economiei naționale oferă, în toate zonele țării, posibilități de plasare practic nelimitate. Sub

---

* Datele referitoare la pregătirea practică a deficienților mintali din U.R.S.S., pe care le prezentăm în materialul de față, au fost obținute cu ocazia unei vizite de documentare în această țară, în 1974.

** Datele referitoare la pregătirea deficienților mintal în R.F.G. au fost obținute cu ocazia participării, în anul 1976, la o sesiune de specialitate în cadrul Centrului internațional de studii din Sonnenberg și a vizitării unei instituții pentru deficienți în orașul Göttingen.

*** În municipiul București se desfășoară de mai mulți ani un interesant experiment de calificare a deficienților mintal într-o instituție specială a Ministerului Educației și Învățămîntului. După părerea noastră, rezultatele acestui experiment ar merita o analiză aprofundată, în vederea extinderii unor elemente pozitive: caracterul mai operativ, continuitatea pregătirii începute în școala ajutătoare, legarea pregătirii practice a elevilor de specificul și necesitățile industriei locale etc.

[7] I. I. KARAVALIS, *Alegerea corectă a profesiilor în școala ajutătoare — chezășie a pregătirii cu succes a copiilor pentru viață*, în „Defectologhia" nr. 5, Moscova, 1976, p. 43.

acest aspect, trebuie menționat și faptul că, între nomenclatorul de activități practice desfășurate în școlile ajutătoare și nomenclatorul de meserii pe care le oferă tinerilor deficienți mintal școlile profesionale speciale nu există o suficientă corelare. Astfel, școlile profesionale speciale au trecut în ultimii ani la o pregătire mult mai largă în domeniul construcțiilor, pe cînd școlile ajutătoare au rămas, în marea majoritate a cazurilor, la domeniul meseriilor tradiționale. Printre altele, această situație creează dificultăți în inițierea la timpul oportun a unei orientări profesionale corespunzătoare și a mobilizării familiilor la îndrumarea deficienților mintal spre activități social utile accesibile.

Pe de altă parte, însă, trebuie menționat că școlile ajutătoare au trecut, în ultimul timp, la promovarea unor forme noi de pregătire practică a deficienților mintal, care implică, desigur, și noi conținuturi. Astfel, mai ales în orașele mari (de pildă în municipiul București) și în unele județe în care nu există școli profesionale speciale, s-a trecut la calificarea profesională nemijlocit în producție, paralel cu terminarea ultimului an de învățămînt ajutător sau imediat după absolvire, prin sistemul de ucenicie la locul de muncă.

Rezultă că una dintre căile de ameliorare a formelor organizatorice și a conținutului activităților de pregătire practică a deficienților mintal constă în căutarea unor modalități mai operative de pregătire ; de asemenea, în lărgirea nomenclatorului de meserii, în adaptarea mai bună a acestui nomenclator la cerințele producției moderne, la necesitățile și posibilitățile de plasare pe care le oferă economia locală a fiecărui județ și chiar a fiecărei localități, precum și la particularitățile deficienților mintal.

Față de această ultimă cerință, este necesar însă un studiu aprofundat al particularităților deficientului mintal ajuns la nivelul claselor mari din școala ajutătoare și în școala profesională, adică atunci cînd el se află deja după o perioadă de pregătire prealabilă, cu o durată de cel puțin patru ani (pe baza cerințelor programei de îndeletniciri practice de la clasele mici ale școlii ajutătoare). În prezent, literatura psihologică de specialitate este foarte lacunară tocmai în ceea ce privește analiza profilului psihic al deficientului mintal ajuns în faza finală a pregătirii sale, adică în faza pregătirii nemijlocite pentru munca productivă. Datorită acestui fapt, indicațiile metodice cuprinse în programa de lucrări practice pentru școlile ajutătoare la clasele V-VIII au un caracter general, raportîndu-se, de fapt, la unele particularități studiate pe deficientul mintal din clasele mai mici și nu la capacitățile reale ale adolescentului deficient, care a parcurs deja o etapă importantă a recuperării sale prin mijloace complexe, inclusiv ergoterapeutice.

O altă problemă importantă, care influențează hotărîtor calitatea pregătirii deficienților mintal pentru muncă, se referă la raportul dintre etapa de pregătire la care au ajuns elevii în momentul dat și gama activităților de pregătire utilizate în acel moment. În prezent, în același cadru tematic, stabilit prin programa de lucrări practice pentru clasele V-VIII ale școlii ajutătoare, există două modalități de abordare a acestei probleme. Astfel, unele școli ajutătoare optează pentru pregătirea inițială într-un domeniu anume (de exemplu, tîmplărie), trecînd după un timp la alte domenii (de exemplu, legătorie, lăcătușerie ș.a.), pentru ca în ultima clasă (eventual în clasele VII și VIII) să se oprească asupra a două dintre ele, în perspectiva orientării ulterioare spre una din școlile profesionale cu profil asemănător sau măcar apropiat. Această modalitate are avantajul de a insista de la început, în perioade compacte, asupra anumitor domenii, în care se formează deprinderi specializate de muncă practică. Dezavantajul constă însă în faptul că specializarea prea timpurie poate determina formarea unor deprinderi înguste, care, în condițiile specifice ale inerției deficientului mintal, se pot transforma în achiziții rigide, care vor stînjeni ulterior adaptarea la condiții noi, variate, atît de caracteristice producției din zilele noastre.

Alte școli, însă, optează pentru pregătirea inițială, paralelă, în două-trei domenii de activitate practică (dintre care unul, obligator, gospodăria), pentru ca în ultima clasă să se oprească asupra unui singur domeniu, în care se urmărește formarea unor deprinderi temeinice de muncă productivă propriu-zisă. Acest sistem prezintă avantajul posibilității de a forma inițial o gamă mai largă și mai puțin rigidă de deprinderi practice, cît și avantajul posibilității de organizare în ultimul an de școlarizare a unor zile compacte de practică desfășurată nemijlocit în producție. De asemenea, absolvenții școlilor ajutătoare, în care se practică un asemenea sistem de pregătire pentru muncă, au mai mari posibilități de a obține o calificare în domeniul dat, prin ucenicie la locul de muncă. În cazul în care absolvenții respectivi sînt îndrumați spre o școală profesională specială, posibilitățile lor de a continua pregătirea în același domeniu, pe care l-au practicat intens în ultima clasă a școlii ajutătoare, sînt însă, mult diminuate.

Din cele arătate mai sus, rezultă că ameliorarea cadrului tematic al pregătirii pentru muncă în școlile ajutătoare, cu alte cuvinte, îmbunătățirea conținutului actualelor programe de lucrări practice presupune, în primul rînd, rezol-

varea cîtorva probleme de principiu, printre care :

— **lărgirea nomenclatorului de meserii în învățămîntul deficienților mintal,** ținînd cont de specificul producției moderne, de particularitățile economice ale zonei date și de posibilitățile reale ale copiilor și tinerilor cu deficiență mintală de diferite grade ;

— **completarea gamei de „meserii tradiționale" în învățămîntul ajutător,** prin abordarea unor domenii noi — artizanat, construcții, servicii publice auxiliare — și **readucerea în actualitate a unor domenii neglijate în ultimul timp,** dar care oferă mari posibilități compensatorii, cum sînt unele activități în anumite ramuri ale agriculturii : activități accesibile la fermele de păsări și de animale, activități auxiliare în livezi și în sere etc. ;

— **promovarea sistemului de pregătire** — mai ales în cazurile cu deficiență mintală mai accentuată — **pentru operații limitate de muncă,** pentru locuri de muncă auxiliară supravegheată etc. ;

— **stabilirea unei mai bune continuități în pregătirea practică la nivelul instituțiilor speciale aparținînd diferitor departamente ; ameliorarea sistemului de orientare profesională a deficienților mintal** și îmbunătățirea muncii desfășurate în această direcție cu familiile în cauză.

Studentul de azi — profesorul de mîine*

Aceasta a fost ideea care a condus la organizarea de către Uniunea sindicatelor din învățămînt, știință și cultură în cadrul Universității din Timișoara, la sfîrșitul lunii iunie 1975, a Simpozionului național „Pregătirea studenților din facultățile cu profil pedagogic pentru viitoarea lor activitate instructiv-educativă". Lucrările acestui simpozion au fost înmănunchiate și publicate în volumul intitulat sugestiv *Studentul de azi — profesorul de mîine.*

Cele nouă capitole ale volumului cuprind referate și comunicări din cele nouă secții ale simpozionului (Psihologia școlară ; Pedagogia școlară ; Practica pedagogică ; metodicile obiectelor de învățămînt — adică întreaga gamă a științelor educației), care se impun prin cuprinderea problemelor și profunzimea tratării lor. Demn de menționat este și faptul că multe din aceste referate și comunicări sînt semnate de personalități ale pedagogiei și psihologiei românești, de metodicieni cu o bogată experiență, precum și de cadre didactice din școlile în care studenții și-au desfășurat practica pedagogică.

Conceput ca o manifestare științifică cu reale semnificații și virtuți „în vederea unei mai bune așezări a învățămîntului superior cu profil pedagogic" (p. 4), asigurînd punerea în dezbatere a relațiilor dintre preocupările universităților, pe de o parte, și ale liceelor, pe de altă parte, raportate la exigențele actuale ce stau în fața școlii românești, simpozionul respectiv constituie o valoroasă contribuție la realizarea procesului de integrare socio-profesională a tinerelor cadre didactice (p. 19).

Ideile formulate în lucrările prezentate la simpozion exprimă rațiunea pentru care Editura didactică și pedagogică a publicat acest volum, al cărui conținut se adresează atît cadrelor didactice care predau științele pedagogice în universități, cît și organelor de concepție ale Ministerului Educației și Învățămîntului care elaborează planurile de învățămînt. Totodată, credem că lectura volumului este utilă și necesară tuturor învățătorilor și profesorilor care acționează pe tărîmul instrucției și educației, activiștilor sindicali chemați să contribuie continuu la optimizarea procesului de învățămînt, studenților care urmează să se integreze în activitatea didactică.

Gheorghe Fleancu

* *Studentul de azi — profesorul de mîine,* E.D.P., București, 1976, 331 p.

Coordonate metodologice ale învățării instrumentelor muncii cu cartea

Lector univ. dr. ION ȘERDEAN

Familiarizarea elevilor cu cititul, ca principal instrument al muncii de învățare, constituie un obiectiv de prim ordin al școlii. De felul în care elevii își însușesc, încă din ciclul primar și chiar în primele clase, instrumentele muncii intelectuale, în special cititul, depinde în cel mai înalt grad însuși randamentul școlar. De altfel, este un fapt de necontestat că, cel puțin în primele clase ale școlii, cititorii buni sînt, în cele mai multe cazuri, buni și la celelalte obiecte de învățămînt, iar cei care nu realizează actul cititului la un nivel corespunzător sînt predispuși insucceselor și la celelalte discipline școlare.

Citirea, ca disciplină școlară, urmărește, într-o unitate inseparabilă, atît însușirea mesajului unui text, cît și familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii cu cartea. Ambele sarcini se realizează prin utilizarea lecturii explicative, care îmbină lectura cu explicațiile necesare, în vederea receptării și valorificării mesajului textului.

Analizînd actul cititului, așa cum e realizat de către cititorii cu experiență, se constată, evident, că acesta se identifică, în bună măsură, cu înseși componentele lecturii explicative. Într-adevăr, oricine își propune să se autoinstruiască, folosind cartea, realizează, mai întîi, o privire de ansamblu a textului, pentru ca apoi să stabilească structura, componentele, fragmentele lui. În continuare, cititorul parcurge cu mare atenție componentele textului, căutînd să desprindă faptele cu semnificația lor, datele și noțiunile științifice, conținutul de idei, mijloacele artistice, ceea ce declanșează, firește, trăiri afective, stări emoționale, care, pe fondul satisfacției pe care o dă actul cunoașterii, dau imaginea deplină a clipelor de profundă vibrație sufletească, pe care le oferă lectura.

Lectura independentă include, apoi, o reproducere sintetică, într-o exprimare originală a întregului conținut al textului, pe baza planului, a însemnărilor făcute cu prilejul analizei fiecărui capitol sau fragment.

Cum se vede, lectura explicativă nu reprezintă doar un instrument de lucru folosit spre a dezvălui elevilor conținutul unui text citit și valorile multiple ale lui ; ea trebuie să devină, în același timp, instrument de lucru pentru elevii înșiși, în vederea înarmării lor cu instrumentele muncii cu cartea.

Considerînd că orice act de învățare se desfășoară cu bune rezultate numai prin angajarea efortului personal al celui ce învață, este firesc ca și însușirea instrumentelor muncii cu cartea să se realizeze prin punerea elevilor în situația de a opera în mod independent cu elemente ale lecturii explicative, spre a învăța cum să învețe, prin mijlocirea cărții.

Tocmai de aceea este utilă prezentarea și analiza unor asemenea forme de muncă independentă, care să faciliteze familiarizarea elevilor cu instrumente ale muncii cu cartea. Ordinea în care facem această prezentare este cea în care se derulează, în linii generale, etapele lecturii explicative.

a)

Lectura integrală a unui text poate fi efectuată, de la caz la caz, și în mod independent. De fapt, experiența de zi cu zi demonstrează că, în condițiile în care elevii cunosc tehnica cititului, ei citesc cu anticipație textul pe care-l vor parcurge la lecția de citire, așa încît curiozitatea pe care o oferă o primă lectură este deja satisfăcută. Cu totul altfel este exersată această primă lectură a unui text, cînd ea se face pe baza unor explicații prealabile formulate de către învățător. Avem în vedere explicarea unor cuvinte și expresii noi, precum și a felului în care trebuie realizată lectura în funcție de specificul textului. De asemenea, elevii vor fi orientați să reflecteze asupra ideii de bază ce se poate desprinde din text, eventual asupra structurii acestuia, a imaginilor artistice etc. Prima lectură, integrală, poate fi realizată, fie ca temă

pentru acasă, fie în clasă. Ceea ce trebuie avut în vedere, este faptul că nu orice text poate fi dat spre a fi citit în mod independent, la prima vedere. Astfel, dacă textele aparținînd genului epic pot fi citite integral, în mod independent, deoarece nu creează dificultăți, cele cu nuanță lirică sînt mult mai dificile și datorită specificului pe care-l au, înțelegerea lor se realizează printr-o minuțioasă muncă de analiză, în vederea dezvăluirii semnificației imaginilor artistice utilizate. De asemenea, socotim că nu e recomandabil să fie date spre a fi citite independent, înaintea analizei lor, textele cu o accentuată valoare educativă. Asemenea texte se cer a fi astfel înfățișate elevilor încît primul contact cu faptele pe care le evocă sau cu ideile ce le conțin să dezvăluie elevilor marea lor forță emoțională. Oricum, însă, există numeroase texte, fie din manualele școlare, fie din alte cărți ce se adresează micilor școlari, care pot fi citite integral, în mod independent, în vederea familiarizării lor cu această componentă a lecturii explicative, care poate fi de bun augur pentru angajarea elevilor în parcurgerea celorlalte etape ale lecturii explicative.

b)

Determinarea structurii unui text, a părților sau fragmentelor sale este o activitate destul de dificilă, nu numai pentru elevi, ci și pentru cititorii cu experiență. Pentru a ușura această operație este necesară stabilirea unor criterii care să stea la baza delimitării fragmentelor. Nu orice parte a unui text este, de fapt, un fragment, în sensul pe care acesta îl are în lectura explicativă, iar tendința manifestată uneori de a se fărîmița excesiv un text, fără a se lua în considerare asemenea criterii, este dăunătoare. Criteriul cel mai bun ar fi, fără îndoială, cel logic, fiecare fragment constituind o unitate logică în structura întregii lecturi. Un asemenea mod de abordare a unui text este greu pentru elevii din ciclul primar. De aceea, trebuie recurs la alte criterii, mai accesibile pentru școlarii mici, pentru a nu se ajunge la fragmentări arbitrare, după criterii formale, cum ar fi strofele sau alineatele. Delimitarea fragmentelor depinde, firește, și de specificul textului, de genul sau specia căreia îi aparține. Și în acest sens, textele lirice prezintă dificultăți, unele dintre ele fiind constituite dintr-o singură unitate, iar încercarea de a le fragmenta este nejustificată și estompează valoarea lor educativă. Altele, cum sînt pastelurile, sînt constituite, de fapt, din unu, două sau mai multe tablouri, a căror delimitare se face după posibilitatea de a raporta fiecare tablou la imaginea integrală a poeziei.

Cele mai multe texte, chiar din manualele de citire, pot fi, însă, delimitate în fragmente după criterii determinate fie de structura lor internă, fie de însăși desfășurarea acțiunii. Astfel, unele texte sînt concepute după structura clasică a unei compoziții : introducere, cuprins, încheiere. Pentru altele, mult mai numeroase, prima idee înfățișează, de regulă, cadrul general al desfășurării acțiunii. În continuare, marcarea limitelor fragmentelor poate fi făcută în funcție de deplasarea în spațiu a acțiunii sau de succesiunea ei în timp. Apariția sau dispariția unor personaje mai importante, precum chiar și relația dintre cauză și efect, pot constitui, de asemenea, criterii de împărțire pe fragmente. Iată doar cîteva criterii care se cer a fi luate în considerare atunci cînd se stabilește structura unui text, în vederea delimitării fragmentelor, a părților sale componente. Le-am amintit deoarece le considerăm decisive pentru desfășurarea corectă, cu bune rezultate, a acestei etape a lecturii explicative și — mai ales — pentru că numai cunoașterea lor poate asigura orientarea corectă a elevilor în exersarea corectă a acestei importante componente a lecturii explicative, pentru ca ea să devină un instrument al muncii cu cartea. Altfel, elevii vor realiza delimitarea pe fragmente la întîmplare sau, cum s-a mai arătat, după criterii formale, care țin de aspectul exterior al unui text, nu de conținutul său.

O primă condiție care poate asigura succesul în delimitarea în mod independent a fragmentelor o constituie, deci, familiarizarea elevilor cu cîteva criterii, care trebuie să stea la baza unei asemenea activități, în vederea conștientizării ei.

Deși importantă, această condiție nu este însă suficientă. Primele încercări în care elevii efectuează în mod independent delimitarea fragmentelor trebuie să le ofere unele puncte de sprijin, care să le permită familiarizarea lor treptată, dar corectă, cu acest element important al lecturii explicative. Iată, cîteva asemenea puncte de sprijin.

Primele încercări pot consta din identificarea fragmentelor pe baza ideilor principale formulate în prealabil, fie în manual, fie de către învățători. Numărul ideilor indică, firește, numărul fragmentelor, elevii delimitîndu-le în funcție de conținutul fiecărei idei. Este vorba, cum se vede, de recurgerea la calea deductivă, îndeobște rar sau aproape deloc utilizată la lecțiile de citire, dar de o valoare incontestabilă în actul cunoașterii, al exersării capacităților intelectuale ale elevilor. În continuare, se pot introduce sarcini suplimentare pentru elevi. Astfel, se dau ideile principale numai pentru o parte din fragmente, firește, pentru primele, solicitîndu-se elevilor să identifice fragmentele potrivite pentru fiecare idee. Restul textului va fi împărțit în fragmente (două, trei), eventual prin efortul personal al elevilor, iar dacă aceasta este,

totuși, dificil se pot da indicații suplimentare. Bunăoară, se poate sugera conținutul esențial al fiecăruia din ultimele două (trei) fragmente sau, dacă e suficient, se face doar precizarea cîte fragmente mai sînt în afara celor marcate prin ideile principale. În cazul unor texte care realizează descrieri, în proză sau în versuri, în locul ideilor principale se dau titlurile tablourilor, care alcătuiesc întreaga descriere.

Sporind și mai mult gradul de independență în delimitarea fragmentelor se amintesc, drept suport, doar cîteva din criteriile de care trebuie să se țină seama în acest scop, făcîndu-se, eventual, precizări cu privire la felul în care aceste criterii se aplică, în condițiile date ale textului. După ce a fost parcurs un asemenea drum, în care elevii, pe baza efortului personal, dirijat de învățători, au efectuat în mod idependent identificarea fragmentelor unui text ei se vor familiariza, treptat, cu această componentă a lecturii explicative, pe care și-o vor putea însuși ca un instrument al muncii cu cartea.

c)

Momentul cel mai important al unei lecții de citire este analiza textului pe fragmente. De aceea, familiarizarea elevilor cu această componentă a lecturii explicative, prin exersarea ei în mod independent constituie una din sarcinile prioritare ale citirii. Acest moment al actului citirii reprezintă, de fapt, cel mai de seamă instrument al muncii cu cartea. De însușirea lui depinde, în cele din urmă, capacitatea cititorului de a se orienta într-un text, de a-i valorifica deplin întregul său mesaj.

Deși complexă, analiza în mod independent a unor fragmente este o activitate absolut accesibilă, în special pentru elevii claselor a III-a și a IV-a. Faptul se explică, mai ales, deoarece se bazează pe modele oferite prin activitatea comună a învățătorului cu elevii. Analiza în mod independent a unui fragment se face după ce această operație a fost făcută în colectiv pentru o parte din fragmente și după o pregătire prealabilă corespunzătoare. Parcurgerea independentă a unui fragment nu se limitează doar la simpla citire a lui. Elevii trebuie să știe că a analiza o parte a unui text citit înseamnă a efectua citirea o dată sau de mai multe ori, a reflecta asupra conținutului, asupra semnificației unor fapte desprinse, asupra limbajului utilizat, înseamnă a raporta mereu fragmentul la întregul text. De asemenea, elevii vor fi îndrumați să reproducă în gînd conținutul textului citit, folosind o exprimare liberă, să reflecteze asupra ideii principale și să caute cea mai bună formulare a ei. O asemenea activitate solicită, cum se vede, un mare efort intelectual din partea elevilor și numai pregătirea prealabilă, la care ne-am referit, îi asigură reușita deplină. Îndrumarea atentă a elevilor în timp ce lucrează independent este, desigur, obligatorie și trebuie făcută în mod diferențiat, chiar individualizat. Avem în vedere, în special, sprijinirea elevilor care întîmpină greutăți și a celor care au un ritm mai lent la citire. Timpul afectat pentru citirea și analiza în mod independent a unui fragment trebuie să permită elevilor efectuarea integrală a operațiilor menite să asigure înțelegerea celor citite.

Citirea și analiza independentă este urmată de verificarea măsurii în care elevii au înțeles conținutul esențial al fragmentului. Spre deosebire de situația cînd analiza se face în colectiv, acum gradul de independență al elevilor la comentarea textului este, evident, mult mai mare, iar înțelegerea conținutului fragmentului este rodul efortului lor personal. Aceasta presupune că, pe de o parte, însuși acest conținut este mult mai bine asimilat, iar pe de altă parte, că elevii au făcut serioase acumulări în direcția însușirii unui instrument de bază al muncii cu cartea.

d)

O formă eficientă de muncă independentă, într-un fel subordonată celei precedente, cu o sferă mai restrînsă de acțiune o constituie citirea în gînd, în scopul selectării cuvintelor și expresiilor noi, în general a celor cu o mare valoare de expresie. Efectuarea în mod independent a acestei operații nu se reduce, firește, la simpla stabilire a înțelesului unor cuvinte, recurgîndu-se doar la sinonime. A lucra pe text, în mod independent, cu elementele de vocabular înseamnă a căuta sensul unor cuvinte sau expresii, mai întîi în contextul întîlnit în manual, iar apoi a le introduce în contexte noi. De aceea, o asemenea activitate trebuie să urmărească, mai ales, punerea elevilor în situația de a opera în mod independent cu noile achiziții, prin introducerea lor în alte construcții de limbă. Tema ce se dă spre a fi efectuată în mod independent poate solicita, bunăoară, alcătuirea unor scurte compuneri, în care să fie utilizate cuvintele și expresiile noi, sau alcătuirea unor propoziții dezvoltate cu folosirea acestor achiziții. O altă modalitate de lucru ar putea consta din comentarea unor valori artistice întîlnite mai ales în poezii. Posibilitățile de efectuare în mod independent a unor astfel de lucrări sînt multiple. Indiferent, însă, de forma pe care o iau, ele trebuie să-i pună pe elevi în situația de a folosi cuvintele și expresiile noi în practica exprimării libere, introducîndu-le în vocabularul lor activ. Altfel, activitatea cu vocabularul rămîne un simplu joc de cuvinte, care poate fi plăcut, antrenant pentru moment, dar fără valoare operațională.

e)

Citirea în gînd este forma cea mai productivă a acestui instrument al muncii intelectuale. Ea se învață, prin exerciții efectuate în mod independent. Prin citire se urmărește însușirea unor valori ale culturii, în scopul utilizării acestora în practica socială, al transferării lor în însuși comportamentul omului. Pentru ca aceste valori să devină, ele însele, operante este necesar să fie bine reținute. Reproducerea conținutului unui text citit reprezintă atît un mijloc de asimilare a achizițiilor din cărți, cît și de păstrare a acestora. De aceea, sînt necesare activități speciale, efectuate în mod independent, în care elevii să opereze cu asemenea instrumente ale muncii cu cartea. Citirea în gînd, în scopul reproducerii orale a unui text, integral sau parțial, constituie o formă de muncă independentă cu o mare valoare instrumentală. De altfel, în lectura explicativă ea este așezată în rîndul componentelor sale de bază. Spre deosebire de prima citire, care — așa cum s-a arătat — poate fi efectuată și independent, citirea în gînd a unui text urmează după analiza textului, după cunoașterea integrală a conținutului, după valorificarea multilaterală a sensurilor acestui conținut. De aceea, citirea în gînd, în scopul reproducerii orale a textului, nu solicită un prea mare efort din partea elevilor. Ea poate fi relaxantă, după efortul depus în etapele precedente. Valoarea ei constă în aceea că elevii exersează independent citirea în gînd, forma cea mai productivă a citirii, că avînd drept obiectiv și reproducerea conținutului textului, angajamentul lor în realizarea actului complex al citirii este deplin. În plus, elevii vor realiza, tot în gînd, reproducerea orală, într-o exprimare originală, noile achiziții fiind, deci, un bun propriu, cucerit prin efort personal și, în consecință, ele vor fi durabile. De aceea, se impune așezarea cu mai mult curaj a acestei componente a lecturii explicative în rîndul formelor de muncă independentă.

Activitatea independentă a elevilor, în scopul însușirii unor instrumente ale muncii cu cartea poate lua și alte forme, îndeobște cunoscute, cum ar fi citirea selectivă, formularea — oral sau în scris — a unor răspunsuri la întrebările sau temele de la sfîrșitul textelor din manuale sau la cele fixate de învățători ș.a. Indiferent însă de forma pe care o ia activitatea independentă la citire, ea trebuie să-i pună pe elevi în situația de a opera cu elementele de bază ale lecturii explicative, în scopul însușirii lor ca instrumente ale muncii cu cartea. Lectura explicativă, ca de altfel și formele muncii independente la citire, nu sînt scopuri în sine ; ele nu reprezintă doar simple modalități de organizare și desfășurare a lecțiilor de citire, ci calea cea mai eficientă de a-i învăța pe elevi cum să învețe prin intermediul cărții.

Modalități de educare a capacității de diferențiere a sunetelor muzicale*

Dr. ANATOLIE BÂRCĂ
I.C.P.P.
Prof. DANIEL STĂUCEANU
Școala generală nr. 180 — București

Prin diferențiere înțelegem activitatea de comparare a două (sau mai multe) sunete muzicale, în vederea stabilirii raporturilor în care se găsesc unele față de altele, în scopul formării și dezvoltării auzului muzical, a gîndirii muzicale, concretizată prin operarea conștientă cu elementele muzicale.

Diferențierile vor fi împărțite și tratate după natura atributelor prin prisma cărora sînt apreciate sunetele : înălțimea, durata, intensitatea, timbrul, precum și diferențieri combinate, avîndu-se în vedere modalitățile de realizare specifice etapei în care se manifestă : etapa prenotației și etapa notației.

Diferențierea înălțimii sunetelor

Diferențierea registrelor. Diferențierea sunetelor din registrul acut, mediu, grav urmărește formarea la elev a deprinderii de a delimita zona sunetelor acute, medii și grave, utilizînd spre comparare grupuri de sunete care să reprezinte zona corespunzătoare registrelor amintite. Concret, elevul, în răspunsul său, se va referi la trăsătura comună mai multor sunete de a fi, toate, de exemplu grave (groase) sau acute (subțiri) și nu la un anume sunet grav sau acut. El va trebui,

* A se vedea : ANATOLIE BÂRCĂ, *Educația muzicală în ciclul primar*, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1975.

prin urmare, să abstragă însușirea definitorie pentru o anumită zonă a înălțimii sunetelor (registru) și să determine apartenența grupului de sunete dat, la acea zonă (registru).

În prima fază a diferențierii înălțimii sunetelor, utilizarea „glasului animalelor", a sunetelor produse de fenomene ale naturii și a sunetelor „industriale" permite ca, prin intermediul unor sunete cu semnificație concretă exemplificatoare, să se precizeze faptul că sunetele, fie că sînt zgomote fie că sînt muzicale, au însușirea de a fi subțiri, potrivite sau groase. Cu alte cuvinte, în această fază, elevul își formează deprinderea de a diferenția sunetele muzicale de zgomote și de a stabili că, din punct de vedere al înălțimii lor, sunetele pot fi subțiri, potrivite sau groase.

Modalități de realizare. În prima lecție, profesorul va preciza, cu ajutorul elevilor, animalul, pasărea, fenomenul, activitatea sau instrumentul care a produs sunetele, într-un cuvînt **sursa** lor. După aceasta se va continua audierea unor alte exemple, dar cerîndu-se elevilor să recunoască sursa sunetelor.

În lecția următoare, li se va cere elevilor să observe și să precizeze căror registre aparțin grupurilor de sunete audiate. Odată stabilit acest lucru, se va trece la efectuarea unor exerciții de diferențiere, sub formă de joc.

Exemplu : Se vor prezenta, pe bandă sau disc, sunete în diferite registre, elevii urmînd să le „mimeze". De pildă, dacă sînt așezați în bănci, ei vor ridica mîinile, fluturînd degetele, la sunetele din registrul acut ; la cele din registrul mediu, vor așeza palmele pe bancă ; la sunetele din registrul grav, se vor apleca pe bancă. Dacă elevii se află în picioare, mișcările respective vor putea fi : brațele ridicate cu fluturarea degetelor ; brațele lăsate ; poziție ghemuit. Profesorul poate alege și alte mișcări, corespunzătoare situației create de jocul respectiv.

Diferențierea a două grupuri de sunete în cadrul registrului mediu

Utilizînd aceleași procedee ca pînă acum, se va trece la diferențieri avînd un grad de dificultate sporit. Prin compararea a două grupuri de sunete din registrul mediu (acesta avînd întinderea de 1—1 $^1/_2$ octavă), distanța care le separă este mult mai mică decît atunci cînd sunetele date făceau parte din registre diferite.

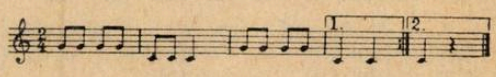
Jocul respectă aceleași reguli, realizîndu-se însă numai cu doi elevi sau cu două grupuri, mișcările fiind reduse la două, corespunzătoare grupurilor de sunete.

Diferențierea a două înălțimi în cadrul registrului mediu vocal al elevilor

Diferențierea înălțimii sunetelor constă acum în raportarea unui sunet la altul și intonarea lor, arătîndu-se că unul este mai subțire (înalt) sau mai gros (jos) decît celălalt. Această diferențiere constituie operația cu cel mai înalt grad de dificultate din cadrul diferențierilor înălțimii sunetelor, efectuate în prenotație. Elevul trebuie să opereze numai cu două sunete, nu cu două grupuri de sunete, și să le compare prin prisma înălțimii lor. Evident, și în sînul acestei diferențieri, operația presupune gradarea dificultăților, concretizată în patru faze de realizare a ei.

Modalități de realizare

Faza I Elevii vor intona un cîntecel alcătuit pe baza a două sunete, avînd între ele o mare diferență de înălțime, de preferință cvinta. De exemplu :

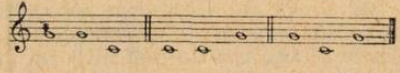


Cele două sunete vor fi extrase și intonate, cu toți elevii, pe o aceeași silabă (ta-ta ; ma-ma ; bo-bo etc.), în permanență variată pentru a canaliza atenția elevului asupra elementului sonor. Altfel, cîntînd pe două silabe diferite, elevul va putea răspunde orientîndu-se exclusiv după schimbarea silabelor.

Profesorul va intona cele două înălțimi mai întîi ascendent iar elevii, în timp ce le reproduc, vor ridica și coborî mîna corespunzător sensului în care se manifestă diferența lor. Operația va continua în același mod, prin intonarea sunetelor, ascendent. Precizăm că înălțimea sunetelor nu va fi legată de un anume gest care să fie constant același pentru o înălțime anume. Exercițiul va fi reluat și cu alte perechi de sunete (Re-La, Re-Sol etc.).

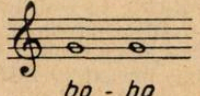
Constituind momentul de început al diferențierii înălțimii a două sunete, pregătind deci fazele ulterioare, exercițiilor descrise li se vor consacra numai cîteva minute din lecția respectivă.

Faza a II-a. Această fază se caracterizează prin operarea și cu sunete repetate. De exemplu :



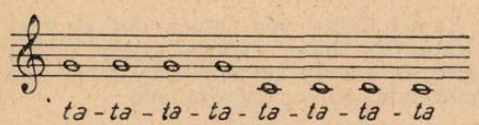
După intonarea unui cîntecel conținînd sunetele arătate, profesorul va atrage atenția elevilor asupra faptului că un sunet poate fi și repetat, iar gestul pentru indicarea acestei repetări constă în repetarea mișcării orizontale a mîinii, la aceeași înălțime.

Gradarea exercițiilor din faza a II-a.
1. a) Profesorul intonează două sau mai multe sunete, egale ca înălțime, de exemplu :

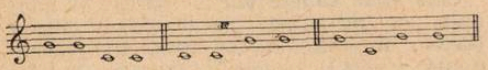


elevii le reproduc, însoțindu-le cu mișcările corespunzătoare. Operația se reia pe un alt sunet, de asemenea repetat, de exemplu :

b) Exercițiul va consta în intonarea de către elevi a celor două înălțimi, conform gesturilor profesorului. Exemplu : profesorul arată cu mîna, trasînd în aer ---- ---- iar elevii intonează :



2. a) Profesorul intonează două sunete de înățime diferită, repetîndu-le în diferite combinații. De exemplu :



Elevii le reproduc, însoțindu-le cu gesturile corespunzătoare diferenței lor de înălțime.

b) Exercițiul reprezintă operația inversă celui precedent (ca în 1 b) : profesorul arată cu mîna schimbarea sau repetarea sunetelor (aceleași ca în 2 a), iar elevii le intonează.

Faza a III-a. Exercițiile se vor efectua cu un șir de sunete intonate de profesor, dar alcătuit pe baza numai a două, de înălțime diferită. Caracteristica acestei faze constă în faptul că elevii vor diferența, indicînd prin gest, direcția de deplasare a sunetelor, fără a le mai reproduce. Prin exercițiile acestei faze se realizează concentrarea atenției asupra sunetelor ascultate și reducerea timpului de apreciere a diferenței de înălțime dintre sunete : răspunsul prin gest se dă imediat.

Faza a IV-a. Această fază a diferențierii înălțimii sunetelor se caracterizează prin faptul că, în afară de răspunsul prin gest, elevii vor indica verbal raportul de înălțime în care se află sunetele. Diferențierile se vor realiza mai întîi cu două, apoi cu trei sunete, număr care nu va fi depășit pînă la abordarea notației. Exercițiile corespunzătoare acestor patru faze ale diferențierii înălțimii sunetelor vor fi utilizate pe parcursul întregii etape a prenotației, distanța dintre sunetele diferențiate restrîngîndu-se treptat, pînă la intervalul de secundă mare.

Diferențierea duratei sunetelor

Prin diferențierea duratei sunetelor, înțelegem activitatea de stabilire a faptului că sunetele, caracterizîndu-se și prin durată, țin (durează) unele mai mult timp — sînt mai lungi, iar altele mai puțin timp — sînt mai scurte.

Modalități de realizare a exercițiilor. În etapa prenotației

Profesorul va intona două sunete cu durată diferită, cerînd elevilor să le reproducă și apoi să spună cum au fost aceste sunete, ca lungime. Elevul va răspunde că, de exemplu, primul sunet a fost mai lung, iar al doilea, mai scurt. Pentru obținerea unui răspuns dat simultan de toți elevii, li se va cere să reproducă sunetele, însoțind durata lor cu mișcarea orizontală a mîinii. După ce acest exercițiu a fost realizat, profesorul poate prezenta elevilor două sunete de aceeași durată.

În etapa notației

Durata sunetelor va fi apreciată în raport cu unitatea de măsură stabilită : o bătaie. În scopul pregătirii activității de diferențiere, elevii vor fi deprinși întîi să bată omogen, ușor cu vîrfurile degetelor în bancă, după modelul dat de profesor, apoi să stabilească numărul bătăilor corespunzător lungimii sunetului. Pentru aceasta, profesorul va intona un sunet avînd 1—4 bătăi (timpi), elevii reproduc sunetul însoțindu-l cu numărul de bătăi corespunzător, spunînd cîte bătăi a ținut el. De asemenea, se va folosi și operația inversă, cerîndu-se elevilor să cînte un sunet care să țină un anumit număr de bătăi (1—5 bătăi). Elevii vor efectua operația, bătînd ușor cu vîrful degetelor în bancă, concomitent cu intonarea sunetului.

Diferențierea duratei a două (sau mai multe) sunete se va efectua în același mod în care s-a operat cu un singur sunet, răspunsul fiind dat prin indicarea numărului de sunete și al bătăilor corespunzător fiecăruia din ele. De exemplu, elevul va răspunde „au fost două sunete, primul a ținut două bătăi, iar al doilea, una".

Se va efectua și operația inversă : elevilor li se va cere să intoneze două-trei sunete, indicîndu-li-se pentru fiecare sunet, numărul de bătăi.

Pregătind scrierea duratei sunetelor, următoarea operație de concretizare prin răspuns a diferențierii duratei lor se va efectua, de către elevi, prin trasarea unui număr de liniuțe verticale sau bobițe umplute ; pentru fiecare sunet de o bătaie, o liniuță sau o bobiță. Ulterior, diferențierea duratei se va concretiza utilizînd scrierea ei prin semnele muzicale cunoscute (deplină).

În caz că unii elevi nu pot preciza cu ușurință numărul bătăilor (timpilor) unui sunet (aceasta în perioada notației depline a duratei), se vor relua unele din exercițiile de diferențiere descrise.

Diferențierea timbrului

Prin diferențierea timbrului înțelegem operația de stabilire comparativă a trăsăturilor sonore specifice sunetelor produse

de anumite surse (instrumente), diferențierea timbrului manifestîndu-se sub forma recunoașterii sursei care a produs sunetul.

Modalități de realizare. a) Diferențierea surselor sonore, extramuzicale

Vor fi prezentate, eșalonat, trei categorii de sunete (apreciate după sursa lor). Prima categorie de sunete, cele produse de fenomene ale naturii (ploaie, vînt, tunet, valurile mării, apă curgătoare etc.), vor fi prezentate pe bandă sau disc, precizîndu-se, după fiecare exemplificare, sursa sunetelor. După prezentarea lor, se vor face exerciții de recunoaștere pe baza altor fragmente înregistrate. În continuare se vor prezenta și recunoaște (ca în orele precedente) „glasul" animalelor și al păsărilor.

Recunoașterea sunetelor „industriale" se va efectua în același mod, exercițiile continuînd pînă cînd va fi abordată diferențierea timbrului vocal și instrumental.

b) Diferențierea, recunoașterea timbrului muzical vocal și instrumental

Se vor prezenta, pe bandă sau disc, trei cîntece, cîte o strofă din fiecare, cîntate pe rînd de voce bărbătească, de femeie și de copil. Elevii vor aprecia vocile, arătînd deosebirea dintre ele. În exercițiile ulterioare ei le vor preciza.

Problema timbrului instrumental se încadrează de fapt, în capitolul „Cunoașterea instrumentelor muzicale", dar poate fi tratată și ca exercițiu de diferențiere a timbrului, caz în care nu constituie temă a unei lecții. Ea constă în audierea unei piese la acel instrument, precum și prezentarea lui vizual, utilizînd, în lipsa instrumentului, planșe, diapozitive, într-un cuvînt, imaginea lui.

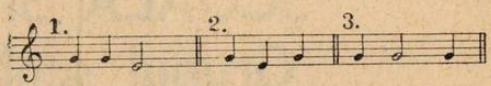
Creșterea gradului de dificultate al exercițiilor se va face prin utilizarea a două-trei sunete intonate de voci sau instrumente diferite, în care contrastul timbral să fie evident, fără a cere și diferențierea înălțimii.

În caz că posibilitățile colectivului de elevi nu permit realizarea exercițiului de recunoaștere a vocilor, pe baza a două-trei sunete, exercițiile se vor realiza numai prin audierea unor cîntece intonate de voci diferite.

Diferențierile combinate

Aceste activități din cadrul etapei prenotației au în vedere formarea deprinderii de analiză a diferitelor atribute ale sunetului, în situațiile în care ele sînt apreciate simultan. De exemplu : înălțimea și durata ; înălțimea, intensitatea și durată etc. Diferențierile combinate reprezintă o sinteză a operațiilor de analiză a atributelor sunetului muzical. Prin urmare, ele nu vor fi abordate decît după ce elevii stabilesc ușor raporturile dintre două sau mai multe sunete, prin prisma unui același atribut.

Înălțimea și durata sunetelor. Prima diferențiere combinată privește aprecierea simultană a înălțimii și duratei sunetelor. La început, această activitate constă în diferențierea a două sunete de înălțime și durată diferite, în care elevul va da răspunsul verbal, arătînd că, de exemplu, primul sunet a fost mai subțire, al doilea mai gros ; primul a fost mai lung, al doilea mai scurt. După ce elevii diferențiază ușor atributele celor două sunete, operația se va efectua cu trei sunete, dintre care două de aceeași înălțime sau durată. De exemplu, profesorul va intona :



În primul caz, elevii trebuie să spună că au auzit trei sunete. Primul mai subțire, al doilea tot subțire, al treilea mai gros. Primele două au fost mai scurte, al treilea lung.

În cazul al doilea, ei vor spune că au fost trei sunete : primul a fost mai subțire, al doilea mai gros, al treilea mai subțire ; toate trei au fost la fel de lungi.

În cazul al treilea : — Au fost trei sunete : toate la fel de subțiri, primul mai scurt, al doilea mai lung, al treilea mai scurt.

Toate exercițiile de diferențiere combinată vor fi precedate de intonarea de către profesor și de către elevi a sunetelor pe care se vor efectua diferențierile.

În faza următoare, diferențierile combinate se vor efectua inițial cu două sunete, cînd elevii, pe lîngă aprecierea diferenței lor de înălțime, vor preciza cîte bătăi (timpi) ține (durează) fiecare sunet. Aceeași operație se va efectua cu trei-patru sunete. În toate cazurile, elevul va răspunde numai după ce reproduce întocmai, sunetele intonate de către profesor.

Înălțimea și timbrul sunetelor. În vederea realizării acestei diferențieri, profesorul va prezenta pe bandă sau disc două sunete de înălțime diferită sau de aceeași înălțime, intonate vocal : pentru început de o aceeași voce. Cînd elevii vor fi ajuns să diferențieze ușor înălțimea sunetelor, recunoscînd vocea care le-a intonat, li se vor prezenta alte perechi de sunete, diferite atît prin înălțimea, cît și prin vocile care le intonează.

Precizăm că toate operațiile de diferențiere a sunetelor după atributele lor nu constituie un scop în sine, ci reprezintă instrumente, mijloace de educare a urechii muzicale, a vocii, a simțului ritmic, a gîndirii în general — a celei muzicale în special — pregătind astfel elevul să opereze în mod muzical cu fenomenul sonor.

ȘCOALĂ ȘI MICROUZINĂ
Grupul școlar transporturi Cluj-Napoca

VISTIAN GOIA

Ancorarea învățămîntului în producția de bunuri materiale și spirituale constituie astăzi, mai mult ca oricînd, obiectul unor cercetări avizate, menite a conferi acestuia o sporită eficiență și un dinamism în consonanță cu solicitările mereu crescînde ale societății contemporane. De aceea, fenomenul concentrării și specializării în producție, atît de specific sectorului economic, este tot mai mult simțit și în rețeaua unităților de învățămînt. Întrucît îmbunătățirea calitativă a activităților desfășurate, ridicarea productivității muncii nu pot fi concepute în condițiile fărîmițării și dispersării unităților de același profil, ori cu profil asemănător, s-a ajuns la fuzionarea acestora și la apariția unor complexe școlare.

O astfel de instituție este „Grupul școlar transporturi" din Cluj-Napoca, situat mai la marginea orașului, departe de liceele centrale cu recunoscută tradiție, parcă tocmai pentru a ilustra o altă ipostază a școlii contemporane. Căci, prin amploarea secțiilor și diversitatea profesiilor, „Grupul școlar transporturi" este cu adevărat un complex școlar. Compus din Liceul industrial nr. 2, Școala tehnică de maiștri și Școala profesională, această instituție îi inițiază pe elevii de la cursul de zi și seral într-o variată gamă de profesii; de la mecanici de automobile și tractoare, de la electrieni cu telecomenzi feroviare, pînă la strungari, sculeri-matrițeri, constructori de drumuri și poduri ș.a. Iată de ce am intrat cu o explicabilă prudență în cabinetul tovarășului director Ion Macarie. Aflînd că directorul acestui grup școlar este inginer, l-am întrebat: cum se împacă inginerul cu directorul? Răspunsul l-am primit prompt.

Am aflat că nu există nici o contradicție între cele două ipostaze, ci, dimpotrivă, se sprijină complementar, inginerul determinîndu-l pe director să fie operativ și precis în acțiunile sale, fără a se pierde în rezolvarea tuturor „cazurilor" legate de corpul profesoral ori de clasele de elevi; la rîndul său, directorul constituie pentru inginer un bun sfetnic în educarea prin și pentru muncă a viitorilor muncitori calificați, cum vor fi cei mai mulți dintre absolvenții noștri. Găsesc chiar o necesară și fericită întrajutorare între inginer și pedagog (educator), întrucît acest grup școlar cuprinde și acordă aceeași importanță atît procesului de învățămînt, cît și procesului de producție. Mai exact: el este,

nu numai şcoală, ci şi o microuzină.

Într-adevăr, din discuţiile cu directorul şi secretarul de partid al şcolii, cu maiştri-instructori, profesori, ingineri, din vizitarea laboratoarelor, cabinetelor şi atelierelor, ne-am convins de complexitatea instituţiei în care ne aflăm. Căci în „Grupul şcolar transporturi" lucrează 120 cadre didactice, ingineri şi maiştri care răspund de instruirea şi educarea celor 2 340 elevi, situîndu-se, prin amploarea şi finalitatea actului educativ, pe primele locuri între şcolile din aceeaşi ramură.

Pentru a răspunde exigenţelor actuale şi de perspectivă, Grupul şcolar transporturi a avut nevoie de o dotare materială complexă, care să faciliteze aplicarea întregului arsenal de metode şi mijloace moderne de înalt randament pentru procesul de învăţămînt şi de sporită productivitate pentru procesul de producţie. Cele opt clădiri (toate noi, şcoala funcţionează doar din 1968), care asigură spaţiul necesar celor 68 de clase de elevi, cele 7 ateliere şcolare şi 6 laboratoare, plus cabinetele pe specialităţi, la care se adaugă anexele gospodăreşti, nu-şi puteau găsi o soluţionare optimă decît într-un astfel de grup şcolar multifuncţional. Din primii ani, spunea tovarăşul director I. Macarie, s-a realizat o firească colaborare între şcoală şi întreprinderea care o patronează — Direcţia regională C.F.R. — aceasta contribuind, în stadiul iniţial, la dotarea laboratoarelor şi atelierelor şcolare, pînă cînd s-a ajuns la autodotare. Pe de altă parte, în comisia de coordonare a activităţii tehnico-productive au fost cooptate cadre tehnice de producţie şi în intenţia unei pregătiri reale pentru profesia aleasă, atelierele şcolare au fost dotate la nivelul secţiilor din unităţile industriale. Implicarea şcolii în procesul de producţie, ne relatau factorii de conducere ai acesteia, a determinat eficienţa şi mobilitatea muncii de educaţie, stimulînd gîndirea operativă şi practică, disciplina şi perseverenţa elevilor ca participanţi conştienţi în procesul muncii.

Desigur, laboratoarele, atelierele şcolare, care-şi aduc o contribuţie substanţială la pregătirea tinerelului în direcţia calificării corespunzătoare intereselor şi aptitudinilor tînărului absolvent sînt viabile numai prin eficienţa conferită de corpul didactic, deci prin valorificarea lor în procesul de învăţămînt.

De aceea, interesîndu-ne de chestiunile care frămîntă dăscălimea de la acest grup şcolar, am aflat că şi aici problematica vizînd modernizarea procesului instructiv-educativ sub variate aspecte a constituit obiectul discuţiilor din catedrele de specialitate, cu prilejul interasistenţelor şi lecţiilor deschise, în comisiile diriginţilor şi în cadrul consiliului profesoral. Am notat din planul tematic al acestuia doar cîteva teme: Rolul profesorului-diriginte în sporirea pregătirii practice (productive) a elevilor; Metodica folosirii materialului didactic pentru activizarea elevilor; Dependenţa dintre rezultatele educative şi cunoaşterea colectivului de elevi ai clasei ş.a.

Pe de altă parte, ca un obiectiv de permanenţă a fost şi rămîne acela al modernizării bazei materiale a atelierelor şi laboratoarelor prin autodotare şi investiţii. Eforturile diferitelor catedre s-au concretizat în: realizarea de filme didactice de scurt metraj pentru lăcătuşărie, prelucrări mecanice şi alte specialităţi; confecţionarea de diapozitive la toate disciplinele unde se mai folosesc planşe mari pentru predare, precum şi pentru noutăţile tehnice pentru care nu sînt planşe apărute; modernizarea cabinetului tehnic S.C.B. pentru executarea de aplicaţii practice şi extinderea folosirii lui pentru măsurători electrice; amenajarea poligonului S.C.B. pentru aplicaţii practice la locomotive etc.

De justa orientare a cercetării şi îmbunătăţirii acestor laturi ale procesului de învăţămînt ne-am dat seama după modul intens cum se lucrează în laboratoarele şcolii, executate şi utilate prin contribuţia majoră a profesorilor şi elevilor. De pildă, în „Laboratorul fonic" impresionează verifixul şi toată aparatura de înregistrare a răspunsurilor corecte ale elevilor după sistemul învăţămîntului programat; profesorul, de la pupitrul de comandă (cu instalaţii de transmisie şi recepţie, de proiectare şi corectare a erorilor săvîrşite de elevi) devine într-adevăr un tehnician (dirijor) al procesului educaţional. „Laboratorul de măsurări electrice" ne-a reţinut atenţia prin modul cum profesorul supraveghează aplicaţiile practice de măsurări electrice, distribuind tensiunile de curent (diodic ori triodic) necesare experienţelor efectuate de către elevi. Dar cel mai dotat ni s-a părut „Laboratorul de motoare". Aci se fac lecţiile aplicative de motoare. Dotat cu standuri de încercare a motoarelor, cu machete şi luminoscheme pentru ilustrarea funcţionării mecanismelor, laboratorul mijloceşte unui grup de elevi cunoaşterea pe diapozitive (proiectate de aspectomat) a componentelor mai multor tipuri de motoare, unui alt grup de elevi — încercări şi determinări de caracteristici ale motoarelor, de observare (pe motoare secţionate) a sistemului de alimentare, a echipamentului electric etc. Doar tabla şi ghivecele de flori de la geamuri ne amintesc de faptul că ne aflăm totuşi într-o instituţie şcolară. Căci, de multe ori, cunoscînd laboratoarele şi atelierele şcolare, unde lucrează în salopetele lor gri-albastre aceşti elevi-muncitori, majoritatea veniţi din mediul rural,

te încearcă sentimentul că te afli într-o microuzină. De fapt, „Grupul școlar transporturi" lucrează pe bază de comenzi și contracte cu M.E.I. și Direcția regională C.F.R., avînd un plan de producție care a adus pe anul financiar 1976 un venit de 1 milion și 300 de mii lei, iar pe anul 1977 se speră în depășirea a 2 milioane, cuprinzînd și angajamentele suplimentare pentru sinistrați. În acest contact trebuie amintit faptul că Grupul școlar transporturi s-a angajat pentru Contul omeniei cu suma de 475 mii lei.

Toate acestea sînt posibile datorită simbiozei dintre procesul de învățămînt și cel de producție, elevii învață muncind și în procesul muncii își cultivă, pe lîngă altele, una din calitățile indispensabile omului modern, după afirmația lui Gaston Berger — spiritul de echipă. De adevărul acestor propoziții ne-am convins în atelierele școlii : de strungărie, de lăcătușărie, de forjă și în celelalte. În atelierul de forjă, de exemplu, elevii, împărțiți în patru echipe (de 4—5), execută prin rotație : 1) lucrări de lăcătușărie (ajustări) ; 2) prelucrări la rece și la cald și tratamente termice ; 3) sudură electrică și sudură cu gaz ; 4) operații de vopsit cu duco ș.a. Piesele confecționate aci, în cercurile tehnice ale elevilor, sînt valorificate fie în lucrări de autodotare, fie răspunzînd unor comenzi ferme. Între produsele cu pondere mai mare se situează „Pantograful" și „Trusa modul V de fizică", atît de necesare elevilor din liceu. Altele, precum : containere pentru semifabricate și produse finite ; matrițe pentru cleme și papuci ; cuptor pentru turnat neferoase ; dispozitive pentru găurit și îndoit etc. sînt de o certă utilitate.

Aceste realizări confirmă buna organizare a practicii elevilor. Desfășurată în atelierele școlare, apoi la Depou, Dacia Service, I.R.A., C.T. 1, I.A., instruirea practică îmbracă forma practicii productive. Se urmărește astfel ca fiecare elev să învețe meseria conform profilului urmat și cerințelor indicatorilor tarifari de calificare, lucrînd efectiv sub directa îndrumare a maistrului-instructor. Întrucît practica se desfășoară pe baza planului de producție școlară, la întocmirea acestuia s-a ținut seama de prevederile programei de învățămînt, pentru ca produsele prinse în plan să fie cu grad de dificultate progresiv, care să asigure, pe parcursul școlarizării, buna însușire a meseriei. De asemenea, s-a urmărit permanent evoluția profesională a elevilor și respectarea normelor de calitate.

În aprecierea formării deprinderilor de execuție se ține cont de etapa de pregătire a elevilor, cît și de realizarea dimensiunilor și toleranțelor de execuție, de abaterile și toleranțele de formă și de poziție, de starea suprafeței ș.a. Pe de altă parte, se ia în considerare timpul consumat pentru execuție, estetica și starea generală a piesei, pretinzîndu-se o exigență sporită față de indicii calitativi. În general, catedra de instruire practică (cu cele mai multe norme — 17) a asigurat un cadru bun de desfășurare a acesteia. Prin comasarea practicii în perioade compacte s-au asigurat noi locuri pentru elevi, mijlocindu-le astfel să lucreze în specificul meseriei, să respecte graficul de rotație și să-și însușească o dublă specializare.

Privind însă aparatura tehnică din înzestrarea laboratoarelor și atelierelor școlare, de multe ori ne-am pus întrebarea : nu cumva se pierde din vedere tocmai obiectul procesului educațional ? Nu cumva, într-un astfel de grup școlar disciplinele teoretice, în special cele umaniste, sînt împinse pe al doilea plan ? Aceste idei le-am discutat în special cu profesoarele de la catedra de limba română. Fiecare disciplină, ne-a spus prof. Elena Neagoe, este tratată după importanța și probitatea pe care le-o conferă cadrul didactic respectiv. Programa de literatură, de exemplu, este similară cu cea de la secțiile reale ale celorlalte licee și avem pretenția că elevii noștri sînt, în general, la nivelul acestora. Deși absolvenții vor deveni în majoritate muncitori, tehnicieni, maiștri, prin lecțiile de literatură încercăm să-i îmbogățim spiritual, să le cultivăm un registru afectiv care să le permită receptarea fenomenului artistic.

Și celelalte discipline teoretice sînt reprezentate și tratate în școală cu aceeași competență. Catedra de matematică este una dintre cele mai bune din școală, cea de științe sociale îndrumează un cerc activ de ateism științific etc.

Coborînd în curtea „Grupului școlar transporturi", și trecînd din nou pe lîngă clădirile laboratoarelor și atelierelor școlare, de unde străbate nu numai voioșia tineretului școlar, ci și freamătul specific întreprinderilor, ne-am dat seama că imaginea liceului de altădată (cu „lungi coridoare" și „profesori pedanți", cum spune Bacovia) a apus pentru totdeauna, că această instituție, în care procesul de învățămînt se află în simbioză cu procesul de producție, este racordată plenar la spiritul vremilor socialiste pe care le trăim.

CULTURA GENERALĂ A OMULUI NOU – un sistem deschis de cunoștințe

Acad. NICOLAE TEODORESCU

Secolul al XIX-lea poate fi caracterizat ca secolul revoluției științifice, prin marile descoperiri în matematică, fizică, chimie, biologie, în științele tehnice, înflorirea uimitoare a matematicii fiind strîns legată de aplicațiile ei în mecanică și fizică. Caracterul revoluționar al dezvoltării științelor naturii în acest secol apare în contradicțiile care sînt puse în evidență odată cu fiecare mare descoperire.

Concepția revoluționară asupra spațiului este pusă în discuție prin apariția noțiunii de cîmp magnetic, iar studiul vitezei luminii dă la iveală contradicțiile dintre diversele părți ale fizicii.

Descoperirea geometriilor neeuclidiene elimina ideea kantiană despre caracterul aprioric al spațiului euclidian, darvinismul pune la baza evoluției speciilor selecția naturală, iar mendelismul descoperă genetica a cărei înflorire va avea loc de-abia în secolul nostru.

În timpul secolului al XIX-lea învățămîntul devine o instituție de stat și accesul spre el este deschis pentru categorii mai largi, deși nu are un caracter suficient de democratic pentru a cuprinde masele largi ale populațiilor. Astfel, încetul cu încetul învățămîntul și activitatea științifică tind să devină instituții sociale pe care țările cu o dezvoltare industrială mai înaintată le cultivă pentru a putea dispune de cadre de specialiști.

Totuși, știința nu este încă un factor determinant al producției, cum va deveni după primele decenii ale secolului nostru, cînd va izbucni furtunos revoluția tehnico-științifică.

Structura generală a învățămîntului este eclectică. Dacă la nivelul elementar ea îmbină cunoștințe practice cu altele mai teoretice, în licee se urmărește asimilarea unei culturi generale în care știința joacă un rol informativ, nu formativ. Face excepție matematica în unele secțiuni denumite „reale", ca urmare a faptului că formarea inginerilor necesită o bună pregătire matematică.

La învățămîntul superior tehnic accentul era pus pe discipline de profil și pe matematică, fizică, chimie, biologia fiind cultivată în învățămîntul medical. Aceste forme de învățămînt superior ca și cele universitare de matematică, fizică, chimie, biologie, geologie nu erau cuprinse în ceea ce se înțelegea prin cultură generală. *Aceasta privea științele filologice, istorice, juridice, literatura și arta, filozofia, cunoașterea limbilor internaționale.*

Explicația poate fi căutată în faptul că știința nu juca încă în viața societății un rol productiv, deși marile descoperiri științifice începuseră să se reflecte în cercurile tehnicii: mașinile cu aburi, vapoarele, telegrafia, telefonia, folosirea electricității, produsele chimice, medicamentele, motoarele cu explozie etc.

Secolul al XX-lea a continuat să cultive această accepțiune a conceptului de cultură generală în primele 3 decenii, timp în care realizări epocale ale tehnicii, bazate pe cuceriri senzaționale ale științei, conduceau la progrese și dezvoltări uriașe ale industriei în țările dezvoltate industrial ca S.U.A., Germania, Franța, Anglia sau Japonia. Dar, revoluția tehnico-științifică pornită să se afirme vijelios prin mijloace de comunicație și telecomunicație rapide și puternice ca automobilul, avionul, telegrafia fără fir, radio, prin fisiunea nucleului atomic și eliberarea

Notă: Continuarea la dezbaterea din nr. 5/1977 al Revistei de pedagogie.

energiei nucleare, prin electronică și automatică, prin masele plastice, prin biologia moleculară și prin genetică, prin calculatorul electronic, prin racheta cosmică, prin organizarea științifică a producției și a muncii, prin optimizarea proceselor productive, a schimbat și locul științei în viața socială, făcînd din știință factorul determinant al producției prin simbioza științei cu tehnica și economia.

Revoluția tehnico-științifică a promovat numeroase discipline la nivele teoretice nebănuite în secolul trecut, a matematizat majoritatea ramurilor științei și a pus în lumină interconexiunile organice dintre aceste ramuri, unitatea științei, unitatea științei cu tehnica și unitatea acestora cu practica socială.

Caracterul interdisciplinar al multor discipline moderne sau clasice, cum sînt biochimia, biofizica, chimia fizică, astrofizica, radio-astronomia, caracterul multidisciplinar al altora ca teoria informației, cibernetica, cercetările operaționale, astronautica impun unitatea științei și conduc la necesitatea unei accepțiuni a conceptului de cultură generală.

Omul zilelor noastre nu se poate integra în viața societății fără o cultură științifică însușită și asimilată cu grijă, cultură de care are nevoie în marea majoritate a profesiunilor pe care le-ar putea ocupa. *Într-adevăr, tehnica, tehnologia, economia, agricultura se desfășoară în orice proces productiv pe baze științifice. Cunoștințe ca cele de matematică sau de fizică, chimie, biologie care, în trecut, erau folosite numai de specialiști de nivel superior, în prezent intervin în activitatea cotidiană a oricărui muncitor calificat. Progresul tehnic, tehnologic, economic este condiționat tocmai de stăpînirea unei culturi științifice multilaterale, date fiind caracterele inter și multidisciplinare ale disciplinelor specifice proceselor productive.*

Pe de altă parte, socialismul, care elimină exploatarea omului de către om, ridică demnitatea umană și consideră omul ca factorul cel mai important în construcția societății socialiste. Umanismul socialist urmărește să asigure omului un nivel de cultură corespunzător cerințelor acestei construcții. Pe măsură ce aceasta înaintează, se consolidează, se dezvoltă, aceste cerințe urmează aceeași linie ascendentă adresîndu-se unui om nou, cu capacități spirituale cultivate în mod deliberat odată cu fazele succesive ale formării lui ca element al societății. De aceea, în etapa prezentă a construcției societății socialiste multilateral dezvoltate, cultura generală, indispensabilă oricărui membru al societății noastre, trebuie să aibă în primul rînd o bază științifică solidă, concepția materialist-dialectică și istorică despre lume și viață. Pe această bază ideologică, se înalță treptat și se dezvoltă permanent cultura generală prin cunoașterea științifică a realității obiective sub diversele forme de mișcare a materiei. Dar, în același timp, este necesară cunoașterea vieții sociale sub multiplele ei aspecte : istorice, economice, demografice, sociologice, psihologice, literare, artistice, etice, raportate la ideologia marxist-leninistă, deci încadrate în concepția unitară filozofică a materialismului dialectic și istoric.

Totodată, într-o societate în care munca este criteriul major al valorii, din cultura generală nu poate lipsi activitatea practică productivă, *cunoașterea prin experiența proprie a uriașului și complexului proces al construcției societății noastre. De aceea,* integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția constituie o metodologie esențială a însușirii și asimilării rodnice a culturii generale *a omului societății socialiste multilateral dezvoltate.*

Această cale este în mod strălucit trasată de Programul partidului, de Planul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative.

Cultura generală a omului nou trebuie să fie un sistem deschis de cunoștințe, deprinderi, aptitudini, convingeri.

În acest sistem cunoștințele politico-ideologice ocupă un loc de frunte, sintetizînd activ concepția materialismului dialectic și istoric despre lume și viață. De aceea, în formarea culturii generale, pregătirea practică, educarea patriotică-revoluționară, socialistă, a preșcolarilor, elevilor și studenților trebuie să ocupe poziție frontală. De asemenea, răspîndirea cunoștințelor științifice și tehnice constituie un obiectiv major al culturii generale.

În societatea modernă omul nu-și încheie cultura odată cu absolvirea ultimei forme de învățămînt pe care o urmează. Însușirea culturii se continuă și în activitatea sa profesională ; educația continuă este forma actuală de însușire a culturii generale, ca și a celei de specialitate. *De aceea, mijloacele de informare de masă constituie instrumente de cultură prețioase, indispensabile pentru a menține proaspete și a îmbogăți cunoștințele științifice, literare, artistice, pentru a stimula însușirea activă a culturii generale.*

În esență, am putea sintetiza conceptul de cultură generală în epoca prezentă ca fiind capacitatea de participare a omului la actul general de cultură, conceput în complexitatea lui prin Programul partidului și Planul de măsuri.

În ceea ce privește conceptul de cultură generală, în viitor, o anticipare de lungă durată nu ar putea fi fundamentată pe date de previziune științifice, dată fiind chiar evoluția acestui concept în

ultima sută de ani. Revoluția tehnico-științifică, progresele realizate de societatea umană prin revoluțiile sociale, în secolul nostru, în primul rînd prin revoluțiile socialiste, au modificat structural acest concept în raport cu ceea ce era în secolul al XIX-lea și în primele 3—4 decenii ale secolului de față.

Totuși, cel puțin pentru viitorul apropiat, pînă la sfîrșitul secolului și pentru primele decenii ale secolului următor, conceptul de cultură generală ar putea fi anticipat ca fiind capacitatea de participare a omului la dezvoltarea actului general de cultură.

Prin aceasta înțelegem integrarea individului ca element al societății în însuși actul creativ de cultură.

Omul zilelor noastre, pregătit și dinamizat prin educația continuă, își ridică permanent nivelul de cultură generală, intuiește și cuprinde noi orizonturi. El nu se mai mulțumește cu o participare pasivă la dezvoltarea culturii, ci se integrează în ea. Este adesea impresionant de urmărit concursurile de tip „cine știe cîștigă" sau „cine știe continuă", unde tehnicieni sau funcționari dau răspunsuri uluitoare care dovedesc o erudiție pe care puțini specialiști de nivel universitar ar putea s-o ofere în fața unor întrebări meșteșugite de nivelul unui concurs. Acești intelectuali, grefați pe profesioniști de nivel mediu, devin din ce în ce mai numeroși, ca și artiștii amatori care expun lucrări demne de profesioniști ai artelor plastice. Odată cu reducerea numărului de ore și zile de muncă săptămînale, oamenii muncii vor putea acorda activităților cultural-științifice un timp mai lung și își vor putea satisface setea de cultură, dezvoltîndu-și calități de creație care și astăzi ies la iveală prin predilecții pentru activități ce se înscriu în cultura generală.

Atunci, talente care astăzi se manifestă prin încercări, adesea reușite, încurajate de instituțiile și organizațiile noastre de cultură, se vor putea afirma plenar și vor cere dreptul de a contribui nu numai la afirmarea culturii generale, ci chiar la dezvoltarea acesteia pe liniile prezente și cine știe pe ce alte linii pe care viitorul le va trasa.

Avem motive prea temeinice pentru a face astfel de anticipații. Este suficient să comparăm activitatea culturală din satele și orașele țării noastre de acum 30 de ani, cu cea de astăzi pentru a afirma o certitudine greu de pus la îndoială. De aceea, putem privi spre viitor cu convingerea că prin cultură generală se va înțelege, în deceniile următoare, capacitatea de a crea cultură, de a promova și înălța nivelul de cultură al tuturor, *așa cum prin munca brațelor și minților noastre am adus țara noastră în etapa dezvoltării multilaterale a societății noastre socialiste.*

CULTURA — domeniu cu o dinamică accelerată

ALEXANDRU GĂVENEA

Cultura, ca principal instrument de adaptare a individului și colectivităților la necesitățile vieții, devine astăzi un domeniu cu o dinamică accelerată, avînd în vedere capacitatea din ce în ce mai mare a omului de a pătrunde în tainele lucrurilor și de aici puterea sa din ce în ce mai mare de a transforma lumea în care trăiește. Dacă în trecut cultura era considerată ca un domeniu definit și încheiat, astăzi este privită ca un domeniu care evoluează spre forme tot mai fluide, mobile și elastice, menite să favorizeze accesul omului pe planuri superioare, la valori noi, diferite ca structură de cele vechi. Cultura contemporană e în plină dezvoltare și restructurare, e tumultuoasă și uneori debordantă, e în continuă expansiune și caută noi direcții de evoluție și manifestare.

În afară de aceasta, trebuie să remarcăm tendința culturii moderne de a nu se manifesta în cadre strict determinate, în domenii delimitate precis, care nu au nimic unele cu altele, ci tinde spre amatorism, nespecializare, spre interdisciplinaritate (M. Malița), căutînd să depășească hotarele prescrise de prejudecățile legate de operare în domenii strict circumscrise, care nu au nimic cu ceea ce se întîmplă în jur, dincolo de hotarele unor discipline științifice sau preocupări artistice, tehnice, etice specializate.

A lucra astăzi în domenii strict determinate, fără să știi ce se întîmplă dincolo de hotarele acestor preocupări, fără să folosești metodele din alte domenii, fără împrumut de idei și practici oferite de alte discipline și preocupări, lipsa de deschidere spre alte sectoare ne condamnă la stagnare sau la o evoluție foarte lentă.

Așa fiind, educația tineretului trebuie să se facă în sensul integrării lui într-o cultură generală, care să-i favorizeze accesul la ceea ce e permanent în cultură, dar în același timp și la ceea ce se

schimbă, se transformă și se interferează. *Introducerea elevilor în structuri culturale și în sisteme conceptuale sau comportamentale finite, încheiate, fixate pentru totdeauna, asupra cărora de multe ori școala trecutului a insistat, nu poate decît să transforme individul într-un organism spiritual cu funcționalități mașinale, într-un robot care știe să execute cu precizie cutare și cutare operație, dar care nu e capabil de operații și sentimente pline de spontaneitate, creativitate și imprevizibilitate.*

Omul e o ființă care oricînd e capabilă să se autodepășească, nu are limite în dezvoltarea și realizarea sa. Școala trebuie să educe tendința de depășire a ceea ce este, dorința de modificare, de perfectare și ameliorare, de devenire și dezvoltare continuă, avînd în vedere că de multe ori ceea ce este valabil astăzi, mîine e mai puțin valabil, că o anumită abilitate ce-i furnizează cîndva adaptarea, mai tîrziu să nu-i mai fie utilă.

O „formație deschisă" (care s-ar părea la prima impresie o contradicție în termeni) ni se pare obiectivul cel mai important al educației și învățămîntului actual, avînd în vedere că o asemenea formație, pe de o parte, asigură o mai mare probabilitate pentru individ de a se adapta la situațiile noi, iar pe de altă parte trebuie să ținem seama că este foarte greu să precizezi astăzi ceea ce va fi mîine, cînd acest mîine ne-ar putea surprinde prin elementele sale imprevizibile.

De aceea, preocupările școlii pentru o pregătire adecvată viitorului se impune astăzi cu mare stringență, *în sensul celor arătate mai sus.*

În primul rînd, e necesar să se procedeze în așa fel încît prin educație să se deschidă niște posibilități de a deveni om cult, adică de a intra în posesia unor valori culturale, de a le putea utiliza în viață și în muncă și de a deveni producător de bunuri culturale, materiale sau spirituale. *Aceasta înseamnă a educa, în primul rînd, disponibilitatea, atitudinea, motivația pentru a intra în posesia lor și a acționa în conformitate cu aceste valori. A transmite unele cunoștințe elevilor, dar în același timp a le crea și posibilitatea de a le ameliora, a le adînci, a le dezvolta, la nevoie a le restructura, constituie, de asemenea, o principală premisă pentru o cunoaștere deschisă.*

În legătură cu aceasta, a cultiva la elevi și un anumit simț, să-l numim simțul perfectibilității, ni se pare de cea mai mare importanță. O persoană capabilă de perfectibilitate în domeniul cunoașterii sau în domeniul realizărilor practice, în domeniul etic, ne dă garanția autodepășirii, al realizărilor neașteptate, al performanțelor tot mai mari. Incapacitatea de a îmbunătăți un produs limitează progresul persoanei respective, o predispune stagnării și anchilozării.

Formarea unor capacități valabile în diferite domenii, iarăși constituie fundamentul unei pregătiri generale. Deci, problema nu e să formăm o gamă cît mai bogată și variată de capacități, de priceperi în diferite domenii, pentru că nu avem suficient timp pentru aceasta în anii limitați de școală, ci să formăm acele capacități polivalente, polifuncționale, prin care să putem rezolva o infinitate de situații. Astfel putem spune că priceperea de a sesiza probleme și de a le rezolva, capacitatea de-a face față situațiilor neprevăzute, de a raționaliza activitățile și a le structura economic, de a achiziționa prin mijloace proprii niște instrumente de lucru, de a cerceta realitățile concrete, de a se informa și a prelucra științific informația dobîndită, capacitatea de lucru în echipă, de a trata cu tact oamenii în diferite împrejurări, de a critica și evalua etc., sînt utile în foarte multe domenii de activitate și pot fi formate în cadrul predării diferitelor discipline de învățămînt, cu condiția că dacă sînt exersate într-un domeniu să poată fi transferate și în alt domeniu — să fie aplicate la conținuturi și situații diferite.

În sensul acesta s-ar putea vorbi și de policalificare profesională. Specializarea într-un domeniu restrînge posibilitățile de afirmare ale persoanei pe un plan mai larg. Policalificarea nu înseamnă să înveți cît mai multe meserii, ci să înveți acele lucruri care sînt valabile într-o multitudine de meserii. „Nu mai există meserii tipizate și bine definite, ci roluri complexe și individualizate. Un mare administrator știe, trebuie să știe, 50—60 de meserii" (M. Malița). Deci problema e să fii pregătit pentru roluri care implică cunoștințe și experiențe diferite.

Chiar dobîndirea unor instrumente de lucru și mijloace generale de culturalizare ni se pare de cea mai mare importanță. A cunoaște o limbă străină înseamnă a avea deschisă o poartă largă pentru o întreagă cultură, dacă există și interes și atracție pentru aceasta. A poseda o metodologie de cercetare științifică, după absolvirea școlii și universității, face ca absolventul să aibă acces larg la o cunoaștere nelimitată a realității din diferite domenii ale științei.

De asemenea, dezvoltarea unor calități personale de mare amplitudine în realizarea persoanei constituie un tot obiectiv central al educației. De pildă, nu putem vorbi de cultură fără ca cineva să posede ceea ce Gaston Berger numește „simțul umanului". „Cultura e simțul umanului" zice el.

De asemenea, cultura este și forța creatoare a omului în toate domeniile. *Cultura unei persoane, redusă la o achiziție pasivă de valori create de alții, este o cultură palidă lipsită de sevă și de viață.* O cultură în care persoana respectivă și-a pus amprenta personalității sale, în care

se manifestă cu originalitate și inventivitate, e o cultură profundă și adevărată, care asigură dezvoltarea și progresul pe plan individual și social.

În consecință, educația trebuie să contribuie la reînnoirea resurselor spirituale, la utilizarea lor în contexte diferite, la crearea posibilităților de transfer dintr-o situație în alta, la diversificarea și proliferarea lor.

O „CULTURĂ ȘCOLARĂ" ȘI ACȚIONALĂ

Lect. univ. dr. ADRIAN NECULAU
Catedra de psihologie
Universitatea „Al. I. Cuza" — Iași

Educația școlară a îmbrăcat, din totdeauna, două aspecte principale : de transmitere *către tinerele generații a achizițiilor generațiilor anterioare (cunoștințe, tehnici, atitudini sociale, valori ale civilizației) și de* antrenare *a elevilor în acțiunea de a le recepta. Alături de aceste funcții clasice, instituția școlii îndeplinește și o altă funcție, aceea de* cadru social *pentru formarea viitorilor cetățeni, constituie un prilej de afirmare pe plan social. Elevii au posibilitatea, în colectivitatea, școlară, să realizeze un adevărat* antrenament social, *o pregătire „pe viu", concretă, pentru viața de adult.* Învățarea psiho-socială, *pe care o prilejuiește viața socială a școlii, constituie o latură însemnată a formării adultului creativ, a participantului activ la viața socială. Această latură socială a formării are un rol tot atît de însemnat ca și acumularea de cunoștințe. „Școala noastră — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea cadrelor din domeniul științelor sociale și învățămîntului politic — trebuie să asigure tînărului o pregătire solidă, să-l învețe ce are de făcut în viață, să-l ajute să fie în stare să se încadreze în activitatea de construcție socialistă, de dezvoltare a patriei, a societății noastre socialiste".*

Școala, deci, trebuie să dea elevilor cunoștințe aplicabile în viață, să-i învețe să acționeze în situații sociale, să-i pregătească pentru muncă și viață. „Cultura școlară" nu se poate limita doar la cunoștințe și atitudini sociale, ci trebuie să înglobeze și soluțiile pentru transformarea acestora în principii acționale, *să se deprindă să învețe în școală* modalități de acțiune socială, *să se deprindă să diagnosticheze și să rezolve problemele pe care societatea le pune în fața lor. Este nevoie, de aceea, să se renunțe la ceea ce e depășit, perimat în concepția despre școală, la „umanismul" uscat și rupt de realitate. Cercetări sociologice efectuate în țara noastră, în cadrul Centrului de cercetări pentru problemele tineretului, au demonstrat că aspiranții la statusul de adult, tinerii, dovedesc o certă tendință de a prelua de la adulți* modele acționale *și mai puțin calități sau trăsături ale personalității. Cu toate acestea, în școală se manifestă încă, cu insistență uneori, o modalitate de a asigura pregătirea pentru viață, învățarea socială în chip teoretic. Acestor slujitori ai școlii, secretarul general al partidului nostru le-a adresat o întrebare hotărîtoare : „Ce fel de umanism poate manifesta școala care nu-i pregătește pe tineri să știe ce au de făcut în viață ?". Îndemnul la analiză lucidă, responsabilă a rosturilor școlii rezultă, deci, din constatarea : nu-l poate ajuta pe elev acea școală care este ruptă de realitate, în care adevărurile despre viață se învață ca pe niște teorii.*

Pînă nu de mult, sistemul de învățămînt lăsa pe seama împrejurărilor de viață, a contextului social, achiziționarea modelelor de acțiune socială, învățarea comportamentelor sociale satisfăcătoare. Faimoasa „pedagogie a modelului", îndrumînd pe individ să se apropie de o imagine prestabilită, confecționată din afară, ignorînd potențele individuale, a micșorat — după părerea noastră — preocuparea de „învățare socială", de pregătire a tînărului pentru a face față împrejurărilor pe care viața le formulează acum și aici. Politica partidului nostru, de legare tot mai strînsă a școlii de întreprindere, a învățămîntului de producție, a corectat „din mers" această deficiență. La terminarea școlii, tînărul nu mai pășește într-un cadru complet nou, pentru că a avut posibilitatea să învețe „pe viu" care sînt cerințele vieții, să achiziționeze nu numai deprinderi de muncă, ci și modalitățile de acțiune socială, comportamente adecvate pentru situații sociale. Această posibilitate de achi-

ziție în sfera comportamentului social pe care practica productivă o facilitează nu a fost încă valorificată de cercetarea psihopedagogică.

Propunem atenției cercetătorilor și oamenilor de școală utilizarea potențialului educațional pe care grupul — în timpul practicii productive — îl poate avea. Prin funcția sa de „reglator" al comportamentelor individuale, grupul are posibilitatea să contribuie la învățarea tehnicilor de comportare interpersonală, a modalităților de acțiune colectivă. Cum ? Tipurile de personalitate socială se formează sub influența rolurilor pe care grupurile sociale le consideră definitorii, reprezentative. Aceste roluri sînt propuse drept cadre de referință în procesul de socializare, de formare a personalităților sociale. Rolurile de prestigiu polarizează aspirațiile membrilor, efortul lor de perfecționare. Cu alte cuvinte, maiștrii, muncitorii au rol de modelator social pentru elevii practicanți, ei îndeplinesc o importantă funcție educativă în grupul social : ei invită la schimbare, la perfecționare, la autodepășire. Modul în care își îndeplinesc statutul lor social, maniera în care își joacă rolul devine pentru elevi cadru de referință. Putem desprinde cîțiva indicatori după care vom identifica îndeplinirea acestei funcții sociale în grup : a) Răspunzînd cerințelor statusului, unii indivizi încearcă necontenit să-l îmbogățească în conținut, rolul oferit depășind cerințele prescrise. În acest caz, rolul astfel „jucat" în grup invită membrii la reconsiderarea propriului status. Acest tip de emulație constituie o formă de „învățare socială". Se înțelege, potențialul său e utilizabil numai atunci cînd conducătorii de practică sînt adevărate personalități sociale. b) Aflat într-o împrejurare nouă (activitatea practică) grupul, ca întreg, lansează către fiecare membru o atitudine de așteptare. Prin tentativele fiecărui individ de a răspunde expectației grupului se realizează un adevărat antrenament pe linia remodelării calităților proprii, a deprinderii unor noi modalități de acțiune. Recompensele intrinseci (aparținere, recunoaștere etc.) sancționează succesul social și-l propune ca model celorlalți membri. c) Spre deosebire de clasa școlară, activitatea productivă permite diferențierea și specializarea rolurilor. Acest lucru face posibilă diversificarea criteriilor de evaluare a membrilor, prilejuiește afirmarea — prin roluri diferite — a tuturor membrilor, asigură valorificarea posibilităților fiecăruia, stimulează emergența potențelor virtuale. Lărgirea paletei rolurilor asigură integrarea socială a viitorului adult. d) Achiziționarea unor noi cunoștințe, valori, atitudini și modele comportamentale depinde, în mare măsură, de experiența statusuală a fiecărui membru. Satisfacerea succesivă a mai multor statusuri, de complexități diferite, solicitînd cunoștințe și abilități diferite, înarmează pe individ cu experiență socială, cu achiziții în sfera comportamentului socio-profesional. Cu alte cuvinte, cu cît individul a parcurs mai multe rol-statusuri, cu atît are șansa să găsească mai repede, cu fiecare nou status, formula cea mai adecvată de rol. Experiența socio-profesională poate fi, deci, învățată sistematic. Iar activitatea practică constituie un excelent „model" al vieții sociale.

Situațiile pe care le-am descris constituie, după părerea noastră, cele mai frecvente prilejuri de învățare socială pe care practica productivă le furnizează elevilor. Desigur, însă, „încărcătura educațională, pe care o conține viața psiho-socială în colectivitatea școlară, este mult mai întinsă. Am încercat să prezentăm doar un „model de abordare" a problemei.

CULTURA GENERALĂ și relația ei cu pregătirea tineretului pentru muncă, pentru viață

Prof. dr. VIOREL ALECU

Școala are un rol deosebit de important în educarea viitorilor cetățeni ai patriei noastre, ridicarea nivelului general al învățămîntului fiind impusă de ritmul înalt al dezvoltării economico-sociale a țării. În aceste condiții, „lărgirea continuă a orizontului de cunoștințe profesionale, politice, științifice și de cultură generală, însușirea tot mai temeinică a tezaurului de gîndire și experiență umană,

a valorilor spirituale create de umanitate de-a lungul veacurilor", așa cum afirmă tovarășul Nicolae Ceaușescu în Expunerea prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, contribuie la dezvoltarea personalității umane la formarea omului epocii socialismului și comunismului. Într-adevăr, desăvîrșirea societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea la construirea comunismului se poate realiza numai de cetățeni cu o viziune multilaterală și profundă asupra vieții, cu largă inițiativă, conștienți de răspunderea ce revine fiecăruia în edificarea noii societăți.

Generațiile trecute au cunoscut interpretări diferite ale conceptului de cultură generală, interpretări ce variau în funcție de pregătirea și preferințele celor care se angajau în asemenea discuții. Pentru un intelectual de formație literar-artistică, a fi om cult era sinonim cu a stăpîni cunoștințe din domeniile literaturii universale, a artelor plastice, a istoriei muzicii, în timp ce pentru unul avînd pregătire științifică „cultura generală" se reducea la cunoașterea domeniilor matematicii, fizicii, astronomiei etc. O asemenea concepție ni se pare nu numai depășită, ci și anacronică. Astăzi orice om ,indiferent de profesiunea căreia i s-a consacrat, beneficiază din plin de cuceririle epocale ale științelor, urmărind cu interes și emoție zborurile rachetelor interplanetare sau rezultatele analizei solului lunar și al celui de pe planeta Marte, dar se bucură, în același timp, de lucrările literare, muzicale sau plastice, care oglindesc entuziasmul creator al poporului nostru, dragostea sa pentru muncă, patriotismul, umanismul.

Cultura generală astfel concepută va ajuta pe fiecare om să înțeleagă necesitatea și comandamentele superioare ale istoriei, să participe în mod conștient la făurirea propriului destin, la ridicarea societății pe noi și noi trepte, așa cum arată Programul P.C.R. Dacă hotărîrile de partid cu privire la învățămînt, printre altele, au condus la apropierea învățămîntului de producție, prin participarea efectivă a elevilor la activitatea productivă aceștia fiind pregătiți ca la absolvirea școlii să exercite o meserie, învățămîntul liceal fiind orientat în cea mai mare parte spre profiluri industriale, agricole, economice, dacă s-a preconizat realizarea unui profil larg al liceelor, astfel încît absolventul să aibă cunoștințe multilaterale pentru a putea trece, cînd necesitățile o cer, în diferite domenii de activitate —, nu s-a reușit să se obțină în suficientă măsură adaptarea învățămîntului la aptitudinile și preferințele tinerilor. Un învățămînt șablon, în care cei cărora ne adresăm sînt considerați, schematic, ca un element invariabil ce se supune pasiv acțiunii noastre educative, ar fi un nonsens. Omul trebuie să se manifeste plenar în toate domeniile vieții sociale, în funcție de capacitatea și felul său de a fi, așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste.

Am amputa noțiunea de cultură dacă am mărgini-o numai la sfera cunoștințelor teoretice, fără nici o legătură cu practica. În semnificația ei cea mai adîncă, cultura generală se identifică cu posibilitatea de a apela la cunoștințe din variate domenii, pentru a putea rezolva o cerință concretă a vieții.

Din studiul atent al documentelor de partid se desprind obligații de cea mai mare importanță pentru cercetarea pedagogică, pentru toți factorii preocupați de continua perfecționare a învățămîntului. Subliniem pe cei care ne par mai importanți :

a).

Delimitarea științifică a conceptului de cultură generală, în condițiile desăvîrșirii societății socialiste multilateral dezvoltate, și trecerii treptate spre comunism.

b).

Introducerea în planurile de învățămînt și programele școlare a cunoștințelor care asigură atît pregătirea profesională, cît și cultura generală a tineretului, în funcție de nivelul de școlaritate, profilul școlilor etc. Înlocuirea vechii structuri rigide a planurilor de învățămînt cu una nouă, modernă, mobilă, diversificată, în care pe lîngă disciplinele obligatorii elevii să poată opta pentru domeniile științifice sau umaniste care îi interesează.

c).

Fiecare dintre activitățile multiple, variate și complexe ce se vor desfășura în învățămînt trebuie să fie dirijate ca spre un centru luminos către scopul suprem al educației care este, așa cum preciza tovarășul Nicolae Ceaușescu „de a-i forma pe tineri ca cetățeni conștienți și devotați ai patriei socialiste, ca făuritori entuziaști ai comunismului pe pămîntul României".

Introducerea în planurile și programele școlare a cunoștințelor de cultură generală atît de necesare pregătirii tineretului nostru, preluarea valorilor spirituale create de omenire de-a lungul veacurilor, se va realiza pe baza unor cercetări avînd ca punct de plecare experiența pozitivă a învățămîntului nostru, tradițiile sale progresiste, dar și rezultatele obținute pe plan mondial în această direcție.

CERCETĂRI ÎN DOMENIUL PREDĂRII MATEMATICII ÎN S.U.A.*

E. G. BEGLE

De la fondarea lui, S.M.S.G.** a cîștigat o mare experiență în predarea matematicii. O revedere a cîtorva aspecte pare interesantă. Să începem cu două fapte evidente, pe care probabil nu toți le știam înainte de înființarea S.M.S.G.

Primul, care se pare că de multe ori se uită, este că sistemul nostru (american) educațional dă rezultate și educă într-adevăr elevii. Un motiv de a justifica aceasta este existența testului aritmetic standardizat, de exemplu pentru clasele învățămîntului secundar. De notat că normele pentru clasele superioare sînt mai mari decît normele pentru clasele mai mici și aceasta rezultă nu atît din maturizarea elevilor, cît din faptul că acești elevi au fost educați un timp mai îndelungat ; în plus contează și accentul care se pune pe diferite capitole ale matematicii. Programa, care este parte a procesului educațional, influențează în mod clar ceea ce trebuie să învețe elevul.

Al doilea fapt este că sistemul nostru educativ lucrează egal pentru toți elevii. Dorim să facem din predarea matematicii un obiect de studiu, în speranța că dacă îl vom cunoaște mai bine vom putea găsi metode să-l îmbunătățim.

Acum cînd avem un proces complicat de cercetat, încercăm să-l ameliorăm — să-l împărțim în piese mai mici, pe care să le putem studia separat. Găsesc convenabil să reținem diagrama procesului predării matematicii arătată în figura 1.

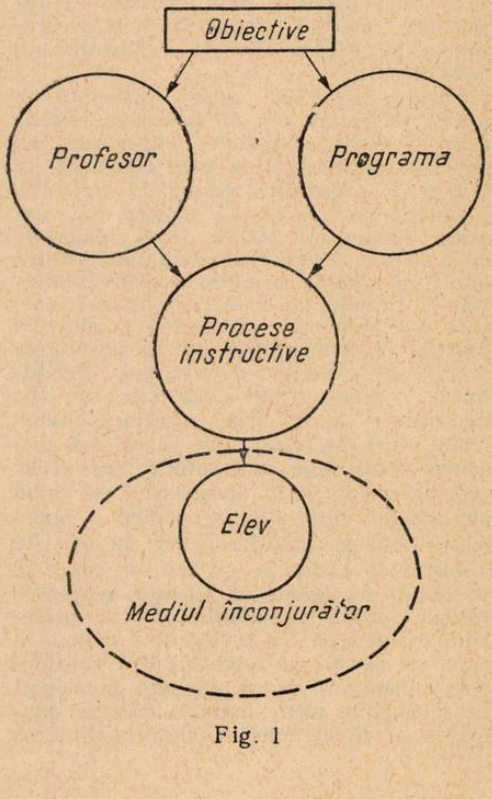


Fig. 1

* Traducere și nota explicativă de Florica Glod.

** S.M.S.G. (School Mathematic Stduy Group) = Grupul de Studiu al Matematicii Școlare a fost înființat acum 18 ani la Yale University, iar în prezent își desfășoară activitatea la Stanford University. Prof. dr. Edward G. Begle a colaborat cu acest grup încă de la început ; în prezent este directorul lui.

Acest grup a avut ca scop să modifice programele școlare existente la matematică în S.U.A. și să prezinte un model de manuale. S-au elaborat peste 70 manuale pentru elev și profesor la toate nivelele școlare. Aceasta s-a realizat printr-o strînsă colaborare a experților din domeniul matematicii cu experți-profesori, care predau elevilor la nivelul respectiv. Colaboratorii nu sînt mereu aceiași, dar ideea de bază a rămas aceeași.

Cercul central reprezintă procesul instructiv, care în mod uzual, dar nu întotdeauna, are loc într-o clasă. Cercul mic de dedesubt reprezintă elevul. Domeniul în care el este conținut reprezintă mediul lui înconjurător, colegii lui, statutul său socio-economic etc. Săgeata indică că procesul instructiv are un efect asupra a ceea ce învață elevul.

Cercul din stînga reprezintă profesorul, în mod obișnuit o persoană vie, dar cîteodată un text programat sau o telebandă conectată la un calculator, cercul din dreapta reprezintă programa. Săgețile arată că atît profesorul cît și programa afectează procesul instructiv și de aici, în mod indirect, ceea ce învață elevul.

Obiectivele. Importanța obiectivelor în predarea matematicii a crescut deosebit de mult în ultimii ani. Acesta este rezultatul unei evoluții care determină pe profesori și școala să fie responsabili față de progresul la învățătură al elevilor lor. Ca urmare se cere stabilirea obiectivelor educative și compararea rezultatelor actuale ale elevului cu rezultatele dorite exprimate în obiective.

Această responsabilitate este în contradicție cu reformele inițiate în matematică în anii șaizeci. Motivul este că se scriu mult mai ușor obiectivele pentru deprinderile de calcul decît cele pentru conceptele matematice de înțelegere sau pentru abilitatea de a analiza probleme de matematică. Multe dintre listele de obiective publicate mai tîrziu au pus un mare accent pe deprinderile de calcul și aceasta este un pericol pentru programele de matematică, care vor trebui, conform multor cercetări, ca cele ale S.M.S.G., să repună accentul pe înțelegere.

Profesorii. Ne îndreptăm acum atenția la altă parte a diagramei pentru a vedea ceea ce a adăugat S.M.S.G. la cunoștințele despre profesori. Profesorii au fost studiați cu mult înainte de a o face S.M.S.G. Aceste studii, în ciuda a șaizeci de ani de cercetări, nu ne permit să identificăm, dinainte, care profesori vor fi eficaci. După realizările elevilor putem spune care profesori sînt eficaci, dar nu cunoaștem nici o caracteristică sau comportament, care să-i distingă de profesorii ineficaci.

Cu toate acestea, cînd S.M.S.G. a început studiul său longitudinal eram convinși că problema cunoașterii profesorilor este atît de importantă încît vom încerca să aflăm ceva mai mult despre ei. Am cerut informații de la toți profesorii implicați în primii trei ani ai studiului, despre pregătirea lor, despre experiența lor de clasă, gradele lor și altele. Studiile anterioare ne-au arătat că astfel de informații nu au fost prea folositoare, dar am dorit să avem alt punct de vedere. Am sperat mult în informațiile obținute din chestionarele lungi despre atitudinile profesorilor față de matematică, elevi, predare, disciplină, învățare pe dinafară etc.

Cînd studiul longitudinal s-a terminat am analizat datele profesorilor din primul an al studiului. Pe scurt, informațiile precedente despre profesori, pregătirea, experiența, gradele, nu ne-au spus practic nimic despre eficacitatea predării acestor profesori. Ne-am așteptat la aceasta, dar am fost dezamăgiți să găsim că atitudinile profesorilor față de matematică, predare, nu ne-au dat posibilitatea să distingem un profesor eficace de unul ineficace.

Singura concluzie fermă pe care am putut s-o tragem din această analiză din primul an de studiu a fost că profesorii se deosebesc în mod substanțial în eficacitatea lor. Am descoperit că un număr substanțial de profesori implicați în primul an de studiu a fost de asemenea implicat în cel de-al doilea an. Am fost de accea capabili să comparăm eficacitatea acestor profesori în doi ani consecutivi. Dar din nefericire am găsit o corelație destul de scăzută. S-au făcut și alte studii mai de mică amploare cu aceleași rezultate. Aceste informații nu au diminuat însă credința noastră în importanța profesorilor ; dar aceasta tinde să-i facă din ce în ce mai misterioși.

Mai recent am efectuat un alt experiment cu profesorii. Deși s-a studiat un număr mare de caracteristici ale profesorilor și s-a arătat că sînt de necorelat cu eficacitatea lor, puține studii s-au făcut însă în care să se măsoare cunoștințele profesorilor la specialitatea de bază. Aceasta a fost ideea mea provenită din lipsa unor astfel de studii datorită evitării unui număr de profesori de a accepta teste. Ca urmare am determinat un număr de directori ai institutelor de vară (de perfecționare a profesorilor) să încurajeze pe participanți pentru a fi subiecți ai unui experiment legat de cunoștințele lor la algebră, la nivelul algebrei, pe care o vor învăța elevii lor în anul următor.

Peste 500 profesori voluntari, care au luat parte la experiment au dat un răspuns atît de bun, încît am fost forțat să reconsider ideea mea. Acestor profesori li s-au aplicat apoi două teste în timpul verii : unul despre algebra numerelor reale și altul despre algebra modernă. Elevilor lor de clasa a IX-a li s-au dat o bateriei de teste în toamnă, astfel că am putut cunoaște de unde au pornit și un test în primăvară cuprinzînd calcul algebric și concepte algebrice. Eficacitatea fiecărui profesor în predarea fiecăruia din cele două aspecte ale algebrei a fost calculată și corelată cu scorurile profesorilor la primele lor teste de algebră din vară. Corelația a fost mică. Pentru acest grup de profesori eficacitatea predării nu a fost afectată de cunoștințele lor la materia de specialitate.

Pe scurt. intenția S.M.S.G. de a găsi modul de predare eficace a fost tot atît

de fără de succes ca și intențiile precedente.

Programele. Întorcîndu-ne la altă parte a diagramei, la programe, găsim un alt aspect.

Studiul nostru longitudinal dă informații mult mai relevante. S-a constatat că elevii școlii elementare, care utilizează manuale S.M.S.G., cu un număr substanțial de pagini afectat geometriei, au obținut scoruri mult mai mari la geometrie, decît elevii a căror manuale nu includ geometrie. Există destule exemple similare din analize variate a datelor colectate în studiul longitudinal, din care să rezulte că manualele au o puternică influență asupra a ceea ce învață elevii. Dacă un subiect este în manual, atunci elevul îl învață. Dacă subiectul nu este în manual, atunci majoritatea elevilor nu-l învață. (Spunem „majoritatea" pentru că este clar că unii profesori predau subiecte, care nu sînt în manuale. Totuși se observă că elevii utilizează mai mult manualul decît explicațiile profesorului).

Aceasta este o descoperire importantă deoarece conținutul manualului este o variabilă pe care o putem manipula. De fapt pînă în prezent pare să fie singura variabilă, care pe de o parte poate fi manipulată, iar pe de alta afectează învățarea elevului.

Totuși, manualul nu este o variabilă atît de puternică precum dorim. Reamintesc că la înființarea S.M.S.G.-ului mulți dintre noi erau convinși că manualele care concentrează structurile matematice vor rezolva problema predării matematicii. Desigur au existat alții care au fost convinși că astfel de manuale vor fi un dezastru. Am greșit cu toții. Manualele care pun accent pe structurile matematice desigur nu sînt dezastruoase. De fapt, elevii care folosesc asemenea manuale au scoruri mai bune la testele de rezolvare a problemelor, decît cei care folosesc manuale, care pun accentul pe deprinderile matematice. Totuși, diferența nu este atît de mare pe cît o prevedeam. Cu toate acestea, mesajul transmis de mult de Brownell „Învață pentru a înțelege" a primit un bogat substrat empiric nu numai în studiul nostru longitudinal, dar și în alte comparații ale manualelor S.M.S.G. cu alte manuale mai vechi și demodate.

Alte variabile ale manualelor par să fie mai puțin importante. De exemplu, găsim că stilul în care este scris un manual nu este foarte important. Nu se văd efecte asupra învățării nici în cazul cînd se dă o atenție deosebită calității hîrtiei. Există totuși o mică diferență și anume par să fie mai puțin eficace manualele care sînt clasificate ca formaliste față de celelalte. Dar această diferență nu este mare.

Un alt aspect al programelor este locul pe care trebuie să-l ocupe anumite capitole la diferite clase. Știm acum că nu este necesar să se studieze strict algebra în clasele a IX-a și a XI-a și geometria în clasa a X-a. Prin manualele sale din școala elementară S.M.S.G. a demonstrat că geometria nonformală este un subiect adecvat oricărui nivel. În mod similar am demonstrat că anumite concepte de bază în probabilitate pot fi introduse cu succes în programele din școala elementară. Am stabilit și un nou program pentru gimnaziu, care a devenit eficace pentru elevi la toate nivelele de abilitate, la care aritmetica, algebra, geometria și probabilitatea sînt angrenate astfel încît fiecare este de sine stătătoare și, în același timp, este bazată pe celelalte.

Cu alte cuvinte, se vede că localizarea diferitelor subiecte în programă nu trebuie să se bazeze pe vîrsta elevului, ci mai degrabă pe structura matematicii.

Procesele instructive. S.M.S.G. a contribuit la înțelegerea efectelor proceselor instructive, prezentate în centrul diagramei. Deoarece S.M.S.G. a experimentat puțin metodele pedagogice și rezultatele au o mică contribuție. Desigur ne-am informat despre lucrările altora. Pentru fiecare experiment care găsește o metodă mai eficace decît cealaltă, există un altul cu un rezultat opus. Ne-am ținut la curent cu literatura legată de învățarea programată și chiar am făcut un experiment. Am prezentat textul nostru de introducere în algebră sub formă programată și am găsit, ca de obicei, în studiile de instruire programată, că rezultatele elevului au fost aproximativ la fel ca și cele din textul original. Am observat că profesorii în general au o atitudine negativă față de instruirea programată și cartea nu prea s-a vîndut.

Am continuat alte studii pedagogice din care am obținut rezultate mai interesante. Într-unul dintre acestea am ales elevii din clasele VII-a și a IX-a care obținuseră la matematică rezultate între 25% și 50%. Le-am acordat acestor elevi doi ani ca să parcurgă o materie pe care elevii mai capabili au parcurs-o într-un an. Elevii din clasa a VII-a cu medii mici au obținut rezultate aproape tot atît de bune ca elevii cu medii mari, ce formau grupul de control. Nu același rezultat bun a fost obținut la clasa a IX-a. Aceasta sugerează că diferența în abilitate între elevii cu rezultate slabe și elevii cu rezultate mai bune decît cele medii este cantitativă nu calitativă.

În alt studiu am lucrat cu elevii de clasa a VII-a, care aveau rezultate foarte slabe la matematică. Metodele profesorilor la clasă erau cele prescrise; le-am spus în detaliu exact cum să prezinte materialul. Elevii nu au învățat mai multă matematică, dar problema disciplinei, care era cam severă la clasa de control, era neexistentă la clasele experimentale. Ca urmare, atitudinea elevilor pentru matematică și conceptele lor s-au îmbunătățit. Profesorilor, chiar dacă nu au fost implicați în elaborarea cercetării

și chiar dacă nu au fost de acord cu libertatea clasei, le-a plăcut experiența.

În concluzie, S.M.S.G. a fost mai degrabă un observator decît un participant la inovațiile pedagogice. În afară de predare și instruire programată s-au observat inovații ca predarea cu ajutorul filmului și televiziunii, predarea pe echipe și mai recent instruirea prescrisă individual și laboratoarele de matematică. Dintre aceste inovații, aceea care a fost folosită mai mult astfel încît să permită deducerea unor informații empirice despre eficacitatea sa este instruirea programată. În ciuda marii cerințe pentru aceste inovații, atunci cînd au fost introduse, nici una nu a demonstrat că aduce îmbunătățiri semnificative.

Elevii. Acum revenind la diagrama inițială să vedem ce am aflat despre elevi, considerați individual, legat de rezultatele la matematică. Am să menționez întîi un fapt care era de un interes considerabil acum zece ani. Atunci opinia era că matematica modernă putea fi înțeleasă numai de elevii care obțineau rezultate foarte bune la testele de inteligență (I.Q.). Cu toate acestea analiza datelor noastre dă rezultate contrare. Nu există nici un motiv ca unii elevi să fie privați de matematica modernă.

Cu toate că această descoperire este importantă, aceasta este departe de a fi singurul lucru pe care l-am aflat despre efectele diferențelor individuale ale elevilor cu privire la rezultatele la matematică. De fapt, am aflat atîtea informații mărunte, încît este imposibil a le rezuma. De asemenea rezultatele noastre au fost valabile pentru un timp atît de scurt încît nimeni dintre noi nu a avut șansa să le studieze cu grijă și să găsească modele și tendințe în cercetările noastre.

În studiul nostru longitudinal am adunat o mulțime de informații substanțiale despre fiecare elev. Acestea includeau scoruri ale unui număr mare de teste psihologice cognitive și măsurători ale atitudinilor față de aspecte variate ale matematicii, ca și cîteva informații personale despre elev și familia sa. De asemenea, după cum am menționat am adunat date și despre profesorul acestui elev. Am adunat informații și despre școală și colectivitate, cu alte cuvinte, despre mediul în care învață matematica. Aproximativ 200 de astfel de variabile au fost măsurate pentru fiecare elev din studiu.

În una dintre cele mai largi analize a datelor din acest studiu longidutinal, am observat aproape fiecare dintre aceste variabile, pentru a vedea ce efecte are asupra realizărilor matematice. Pentru a obține aceasta, noi am împărțit întîi populația elevilor în patru părți, scinzînd-o întîi după sex și apoi după tipul de program modern sau convențional. Am studiat mai exact nu o variabilă a succesului matematic, ci un eșantion reprezentativ de variabile pe o durată de cinci ani de studiu și de asemenea o etalare de nivele cognitive parcurse de la calcul la analiză. La fiecare analiză particulară am folosit una dintre variabilele nematematice pentru a clasifica elevii în submulțimi înșiruiți de la valorile cele mai mari la cele mai mici ale acelei variabile. Apoi ne-am pus întrebarea dacă elevii care au datele cele mai bune în raport cu această variabilă au rezultate mai bune decît ceilalți elevi, pentru a descoperi dacă clasificarea variabilei a avut un efect esențial asupra succesului pe scala particulară a matematicii. De asemenea am căutat să vedem dacă a fost o interacțiune semnificativă între clasificarea variabilelor și măsurarea abilităților matematice. După calculele mele au fost exact 6 900 cazuri în care atît efectul principal sau interacțiunea (sau ambele) au fost semnificative. Astfel se explică remarca de mai sus de a fi imposibil de a rezuma cu ușurință această informație.

Desigur numai parte a acestei informații este în legătură cu diferențele individuale dintre elevi. Altă parte a informației este în legătură cu mediul în care trăiește elevul : clasa, profesorul, școala sa.

Mărimea clasei. O informație pe care am măsurat-o a fost mărimea clasei de elevi. I-am dat acestei variabile numai două valori : mai mică decît 30 și mai mare sau egală cu 30. Am găsit că în această clasificare clasele cu elevi mai puțini au fost mai avantajoase pentru elevii din școlile elementare, dar clasele cu elevi mai mulți au fost mai avantajoase la nivelul gimnaziului. Aceasta a fost mai semnificativă la nivelul calculului decît la celelalte nivele cognitive : înțelegerea și analiza.

Diferențele culturale. În plus față de diferențele individuale sîntem interesați de diferențele culturale. Am descoperit o mică diferență între grupele unui studiu în care am avut trei categorii de elevi constituite din albi, elevi din clasa mijlocie, elevi americano-mexicani și a treia, amestec de elevi aparținînd diferitelor naționalități, cei mai mulți negri și orientali.

Atitudinile elevului. Atitudinile elevului pentru matematică sînt considerate de unii de mare importanță, atît ca rezultat educativ intrinsec, cît și ca succes matematic. Putem spune că atitudinea elevilor pentru matematică pare să fie favorabilă la începutul clasei a IV-a și se îmbunătățește pînă la sfîrșitul ciclului primar. Dar la începutul gimnaziului, atitudinea către matematică începe încet să decadă și aceasta continuă pînă la sfîrșitul liceului. Aceste schimbări de atitudini par să nu fie afectate de natura programului impus elevului.

Alte observații. Diagrama procesului educativ, prezentată de noi mai sus este serios deficitară dintr-un punct de vedere. Este statică. Nu ne reamintește că

educația are loc pe o perioadă mare de timp. Una dintre descoperirile noastre mai interesante, ca aceea despre atitudini este legată de schimbările în decursul timpului. Un alt exemplu rezultă dintr-un studiu longitudinal mai restrîns, realizat pe o perioadă de patru ani și care implică elevi din școala primară. La grădiniță și primele două clase nu s-a găsit o indicație a existenței nivelelor cognitive (ca de exemplu calcul, înțelegere, analiză) distincte. Dar la sfîrșitul clasei a III-a nivelele cognitive, observate la elevii mai mari au devenit vizibile pentru acești copii din școala primară.

O altă analiză a datelor adunate în studiul nostru longitudinal ia în considerație în mod explicit timpul. Am căutat printre informațiile despre elevii la începutul anului școlar pe acelea care prevăd realizările în particular la matematică la sfîrșitul anului. Dintre informațiile disponibile la începutul anului școlar nu am luat în considerație numai scorurile matematice din anul precedent, ci și toată gama de variabile clasificate studiate în analiza menționată mai sus. Cea mai bună prezicere a succesului matematic este realizarea matematică anterioară.

O altă concluzie este că cele mai bune prevederi pentru deprinderile de calcul la sfîrșitul anului școlar sînt în general deprinderile de calcul de la începutul anului școlar. Pe de altă parte, cele mai bune prevederi ale performanței la un nivel cognitiv mai înalt al înțelegerii, aplicației, analizei, deseori includ deprinderile de calcul. O consecință imediată este că dacă dorim ca elevii să devină îndemînatici la rezolvarea problemelor, nu este suficient să deprindă numai calculele.

Ca o concluzie a acestui scurt studiu este existența ideii că discuțiile serioase despre predarea matematicii, care nu sînt bazate pe evidența empirică, nu dau rezultate.

Avem acum o concepție mai clară a problemelor privind predarea matematicii, decît aceea cu care s-au pornit cercetările S.M.S.G.-ului. Ne dăm seama că sarcina noastră este dificilă și complexă și cere muncă și gîndire atentă. Pe scurt, sîntem în fața unei solicitări atrăgătoare.

Un instrument util de informare a cadrelor didactice

Evidențiind din ce în ce mai clar rolul determinant pe care îl au pentru eficiența sistemului de învățămînt corelațiile dintre toate componentele procesului instructiv-educativ (conținut, tehnologie, personalitatea profesorului, relațiile sale cu elevii) și condițiile de desfășurare ale acestuia (structură, dotare, organizare, conducere), epoca noastră, bogată în transformări ample și rapide, a adus la ordinea zilei necesitatea informării permanente a cadrelor didactice asupra experienței și a rezultatelor semnificative nu numai din specialitatea fiecărei materii de predare, ci și din cadrul mai larg al cercetărilor și deciziilor privind activitatea școlară în ansamblu.

Volumul uriaș și complexitatea informațiilor disponibile în țară și peste hotare ridică însă problema posibilității fiecărui profesor de a prelucra adică de a selecta, reține și clasifica datele, în așa fel încît să le poată găsi ușor și repede, atunci cînd are nevoie de ele.

Experiența acumulată în diversele ramuri ale cunoașterii a dus la concluzia că un instrument adecvat de informare științifică este „tezaurul de termeni", care reprezintă sistemul conceptelor de bază din fiecare domeniu de specialitate. Pentru educație și învățămînt, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a elaborat un astfel de tezaur*, care cuprinde 2.000 de termeni, structurați tematic și alfabetic.

În prima parte, tematică, a lucrării, conceptele sînt sistematizate logic, pe nouă categorii: 1. Cadrul social-politic al educației. Bazele teoretice ale educației. Politica educației și învățămîntului în R.S.R. 2. Structura organizatorică a sistemului de învățămînt. 3. Conducerea și administrarea învățămîntului. 4. Procesul de învățămînt. 5. Educați și educatori. 6. Dezvoltarea biopsihică. Psihologia învățării. 7. Baza materială a învățămîntului. 8. Statistica învățămîntului 9. Sistemul științelor pedagogice. Cercetarea pedagogică. Fiecare din cele nouă categorii este organizată pe capitole și subcapitole. Astfel, „Procesul de învățămînt" cuprinde, printre altele, capitolul „Forme de organizare" (generalități; clasă; lecție; tipuri de lecții; curs, proiect, seminar; forme de instruire practică; forme auxiliare de organizare; îndrumare), iar fiecare din termenii acestui capitol devine titlul unui subcapitol (la „tipuri de lecții" se dau ca termeni lecția combinată, lecția de comunicare de noi cunoștințe, lecția de formare a priceperilor și deprinderilor, lecția de recapitulare, lecția de verificare). În partea a doua, alfabetică, a lucrării, termenii sînt prezentați ca într-un dicționar, dar cu deosebirea că în loc de definiții se menționează alți termeni, cu care primii au relații logice sau semantice.

Folosind limbajul uzual al domeniului, structurînd, corelînd și ierarhizînd termenii cei mai importanți, reliefînd raporturile dintre diferitele discipline care pot contribui la bunul mers al școlii, lucrarea oferă totodată cadrelor didactice conceptele-cheie care ușurează consultarea fișierelor, cataloagelor și indexurilor din publicații.

Alături de cercetători și alți specialiști, cadrele didactice găsesc în acest tezaur un auxiliar util în achiziția și asimilarea volumului mereu crescînd de informații asupra educației și învățămîntului.

K. Vladimir

* GEORGETA LĂZĂRESCU **Tezaur de descriptori în domeniul educației și învățămîntului,** Buc. 1976 (lucrarea poate fi consultată la biblioteca Institutului de cercetări pedagogice și psihologice).

Stilul de muncă al comandantului-instructor de pionieri*

Autorii lucrării recent apărute demonstrează în mod concludent faptul că stilul de muncă al comandantului de pionieri poartă amprenta personalității sale, a calităților moral-politice și profesionale, măiestriei sale pedagogice. Prin modul de prezentare a caracteristicilor stilului de muncă al acestuia, lucrarea constituie o valoroasă contribuție la îndrumarea metodologică în munca diriginților și învățătorilor însărcinați cu organizarea și conducerea activității pionierești, la orientarea acesteia spre integrarea politico-socială a pionierilor și la formarea lor nu numai pentru învățămînt și muncă, dar și pentru conducere.

Realizarea optimă a acestor înalte obiective — arată autorii — este favorizată de stilul de muncă corespunzător al comandantului, *stil ce trebuie să se caracterizeze* prin: partinitate, creativitate, inițiativă, îndrumare științifică a activității pionierești.

Eficiența metodologică a lucrării este remarcabilă prin indicațiile concrete și detaliate privind cele mai importante probleme cu care se confruntă cei angajați în acest domeniu. De pildă, arătînd că partinitatea stilului de muncă se exprimă prin orientarea ideologico-politică a *întregii activități pionierești*, autorii aduc sugestii prețioase pentru conținutul activităților, tematica cercurilor, a diferitelor acțiuni, instrumente și procedee eficace pentru înlesnirea perceperii de cunoștințe ideologice și politice și de asimilare a acestora de către pionieri, potrivit cu particularitățile lor de vîrstă și experiență.

Folosind larg experiența personală, autorii dezvăluie și neajunsuri în *activitatea cu pionierii*, cauzate de stilul de muncă necorespunzător al unor comandanți, ca autoritarismul, lipsa de autoritate, formalismul, demagogia, împărtășind cititorului și căi de prevenire și remediere a acestora.

În aceeași manieră, competentă și operantă, este tratată și partea referitoare *la îndrumarea* științifică a activității pionierești, care presupune cunoașterea temeinică a personalității copilului. Metodele recomandate, ca și modul de mînuire a lor sînt pe cît de noi și interesante — „asaltul de idei", „studiul de caz", „panelul" etc. — pe atît de utile, prin *grija cu care autorii explică* și argumentează, folosind o bogată ilustrare cu fapte din munca cotidiană.

Comandanții-instructori de pionieri găsesc sfaturi prețioase și pentru aplicarea și promovarea conducerii și autoconducerii (p. 34). De asemenea, cititorul beneficiază de material interesant și în problema creativității și inițiativei în muncă, alte caracteristici *importante* ale *stilului* de muncă, implicînd o serie de cerințe ca: receptivitate la nou, diferențiere după vîrstă a conținutului și metodelor, diversificare după interese, înclinații, aptitudini.

Partea a doua a lucrării se preocupă de **personalitatea comandantului-instructor de pionieri**. În subcapitolul intitulat sugestiv „Schiță de portret" este descrisă personalitatea posedînd principalele atribute indispensabile stilului de muncă al unui bun comandant de pionieri. În alte subcapitole sînt tratate și aspecte ca „Complexitatea manifestării *personalității comandantului-instructor*" și „Perfecționarea și autoperfecționarea — trăsături importante ale personalității comandantului-instructor".

Concluziile vin să accentueze mai pregnant probleme-cheie în ce privește stilul de muncă și personalitatea comandantului — *instructor de pionieri*, interdependența dialectică dintre aceste două componente, vădind preocuparea și responsabilitatea autorilor față de îndrumarea cadrelor didactice care lucrează cu pionierii.

Dina Soare

* **GHEORGHIȚA FLEANCU, GHEORGHE FLEANCU, Stilul de muncă și personalitatea comandantului-instructor de pionieri**, Ed. politică, București, 1977.

Deficiența mintală și procesul învățării*

Autorul surprinde într-o viziune unitară problemele actuale ale determinării structurii și dinamicii deficienței mintale în perspectiva problemelor de ansamblu ce privesc învățarea ca formă a integrării sociale, susține și argumentează necesitatea unor „forme de diferențiere atît a procesului de învățare cît și a celui educațional".

* **CONSTANTIN PĂUNESCU, Deficiența mintală și procesul învățării**, E.D.P., Buc., 1976, 350 p.

Lucrarea se vrea un „manual al profesorului în care sînt sintetizate principii și întrebări" cît și „o incitație la rezolvări originale". Debutează cu capitolul intitulat **Sistemul noțional al psiho-pedagogiei copilului deficient mintal**, stabilind gradul de congruență a instrumentelor muncii.

Profesorul C. Păunescu pleacă de la teoriile specialiștilor de reputație mondială — J. Piaget, R. Zazzo, Șt. Milcu, Peron, Matty Chiva — sau ajunge la puncte comune cu aceștia. Întîlnim foarte frecvent poziția personală, fermă în anumite aspecte ale problematicii deficienței, precizînd limitele anumitor noțiuni, definiții, opinii și teorii și, în același timp, îmbogățindu-le conținutul cu noi și valoroase elemente.

Faptul că în multe dosare de examinare diagnosticul este exprimat „laconic, fără perspectivă dinamică și prognostică", că se cunoaște destul de puțin structura neuro-psihică a deficienței mintale constituie motivația capitolului **Formele clinice ale deficienței mintale**, iar în **Inadvertențe și condamnări** se analizează cauzele și factorii care influențează și determină deficiența mintală. Cele două categorii de factori — psiho-afectivi și sociali — sînt tratate din perspectiva etiopatogeniei debilității mintale.

În economia lucrării un capitol important îl constituie **Procesul învățării și organizarea mintală**. Un alt capitol este dedicat taxonomiei obiectivelor învățării pentru deficienții mintal, prin comparație cu obiectivele învățămîntului pentru copii normali. Obiectivele semnalate (cognitiv-operaționale, afectiv-relaționale) reprezintă temelia acțiunii de modelare a personalității.

În capitolul intitulat **Teoria comutativă a învățării** autorul demonstrează că „nu se poate aplica o teorie unică a învățării" și că în procesul învățării sînt folosite mecanisme și strategii puse în evidență de o teorie sau de alta fără ca vreuna să dobîndească o valoare absolută, deoarece: a) învățarea este rezultatul unei activități de interrelație sistemică, interesînd întreaga personalitate; b) personalitatea umană funcționează ca sistem după **legi probabilistice**, ceea ce imprimă o mare varietate de componente de răspuns ca rezultat al modului diferențiat de organizare a cunoașterii; c) existînd o varietate de forme de organizare a cunoașterii, rezultă că există mai multe tipuri de organizare a procesului de învățare.

Autorul ne prezintă cu multă erudiție cercetările care s-au întreprins și soluțiile care se preconizează în studierea procesului de învățare la deficienții mintal. Jocul constituie o formă fundamentală și permanentă de învățare, cu deschideri largi și valențe excepționale pentru dezvoltarea multilaterală a personalității acestora.

Sînt stabilite principiile — ca modele de activitate neuro-funcțională — care fac parte din procesul de învățare, precum și formele și mecanismele fundamentale ale învățării.

Conciziunea stilului, acuratețea și rigoarea argumentărilor ne dau certitudinea că ne aflăm în fața unei lucrări de autentice valențe științifice, o contribuție importantă la îmbogățirea literaturii psiho-pedagogice românești.

Gheorghe Boboc

EMILIAN DIMITRIU

La contribution de l'éducation par le travail à l'éducation idéologique et politique des écoliers.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 6, p. 2

L'auteur fait ressortir la contribution de l'éducation par le travail à l'éducation idéologique et politique de la jeunesse, mettant en évidence les modalités opérationnelles du concept de „participation" de tous ceux qui sont impliqués dans le processus instructif et éducatif. Il montre aussi les voies d'optimisation de la formation et du perfectionnement des enseignants, en vue de faire croître leur compétence et leur participation à l'ensemble du travail de l'école ainsi qu'à l'activité sociale et politique.

O. ȘAFRAN

Le rapport formatif-informatif dans l'éducation morale.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 6, p. 6

L'auteur propose une classification théorique fondamentale concernant la priorité du formatif dans l'acte éducatif. Il met en évidence les causes du fait que le facteur formatif est présent presque exclusivement dans l'éducation intellectuelle, la composante formative de l'éducation morale, le rôle de l'informatif dans son rapport avec le formatif dans l'éducation morale, le rôle de l'instruction dans la réalisation des différents buts poursuivis dans l'éducation communiste.

CĂLINA MARE

La personnalité de l'éducateur.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 6 p. 10

Par une démarche théorique à partir de la philosophie marxiste rapportée à la pratique sociale et politique et aux réalités de notre pays, en concordance avec les principes de notre parti concernant le rapport entre l'individu et la collectivité, l'auteur dessine à la lumière du présent et de l'avenir l'immense responsabilité de l'éducateur, dans le contexte de la production des valeurs nécessaires à la societé socialiste.

EMILIAN DIMITRIU

The Contribution of Education through Work to the Ideological and Political Education of School Youth.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 6, p. 2

The author points out the contribution of education through work to the ideological and political education of youth, highlighting the ways of operationali-

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

sing the concept of „participation" of all the agents involved in the educational process. He also shows how the teachers' education and teachers' improvement have to be optimised with a view to enhancing their skil and participation in school, social and political activies.

O. ŞAFRAN

The Relation Formative — Informative in Moral Education.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 6, p. 6

The author puts forward a fundamental theoretical classification concerning the priority of the formative factor in the educational process. He shows why the latter prevails in intellectual education, which is the formatice contituent of moral education, the role of the informative factor in its relaton to the formative one in moral education, the role of instruction in achieving the purpose of every side of communist education.

CĂLINA MARE

The Personality of the Educator.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 6, p. 10

Trough a theoretical approach based on the marxist philosophy applied to the social and political practice and the achievements of our country, in agreement with the principles of our party concerning the relationship individual community, the author draws out, in the light of the present and of the future, the huge responsibility incumbent upon the educator, in the context of the production of the values needed by the socialist society.

ЕМИЛИЯН ДИМИТРИУ

Содействие трудового воспитания в идеологическом-политическом воспитании школьной молодежи

Журнал по педагогике, Бухарест, № 6/1977 г., стр. 2

Автор показывает содействие идеологического-политического воспитания молодежи, выдвигая операционные модальности — в этом смысле — концепта „участия" всех входящих в учебно-воспитательном процессе факторов. Он показывает, также, пути оптимизации подготовки и совершенствования дидактического персонала, ввиду роста компетенции и участия этого процесса в общей работе школы и в общественно-политической деятельности.

О. ШАФРАН

Отношение информативное-формативное в моральном воспитании

Журнал по педагогике, Бухарест, № 6/1977 г., стр. 6

В этой статье автор обоснованно выясняет теоретически вопрос приоритета формативного в воспитательном акте; он выявляет причины по которым этот приоритет является присущим почти исключительно в умственном воспитании; тождество формативного компонента морального воспитания, роль информативного в отношении его отношении с формативным в моральном воспитании; роль инструкции в осуществлении цели каждой стороны коммунистического воспитания.

КЭЛИНА МАРЕ

Личность воспитателея

Журнал по педагогике, Бухарест, № 6/1977 г., стр. 10

Пользуясь теоретическим-философским демаршем, с марксистских позиций и по отношению с социальной - политической практикой, с деистивительностью нашей страны, в согласовании с принципами нашей партии, смотря отношение индивид-коллективность, автор представляет на экране настоящего и будущего огромную ответственность функции воспитателя в контексте произведения ценностей социалистического общества.

Sommaire/Contents/Содержание

---

nr. 6/1977

EMILIAN DIMITRIU : La contribution de l'éducation par le travail à la formation idéologique et politique des écoliers • **O. SAFRAN** : Le rapport formatif-informatif dans l'éducation morale • **CĂLINA MARE** : La personnalité de l'éducateur • **EMILIA CONSTANTINESCU, VALENTINA FILIPESCU** : L'évaluation du progrés des écoliers, prémisse du perfectionnement de l'enseignement • **LUMINIŢA GHI-**

VIRIGA : Implications formatives de quelques aspects méthodiques de la leçon moderne • **VLADIMIR KRASNASESCHI** : L'analyse structurale des résultats de l'enseignement • **ION T. RADU** : Contributions à une stratégie de l'instruction différenciée • **ANDREI NOVAK** : La corrélation des options scolaires et professionnelles des élèves du secondaire avec la main-d'oeuvre nécessaire dans le département • **CORNELIA COSTIN, VICTORIA ATANASIU, SANDA FĂTU** : Aspects méthodologiques de l'étude du chapitre „Acides et bases" dans le premiére année du lycée • **GHEORGHE RADU** : Remarques sur la préparation du déficient mental pour des activités pratiques, utiles • **ION ŞERDEAN** : Coordonnées méthodologiques de l'apprentissage des instruments du travail avec le livre • **ANATOLIE BARCA, DANIEL STAUCEANU** : Manières l'éduquer la capacité de différencier les sons musicaux • **VISTIAN GOIA** : Ecole et microusine : le Groupe scolaire de transports • **NICOLAE TEODORESCU** : La culture générale de l'homme nouveau, un système de connaisances ouvert • **ALEXANDRU GĂVENEA** : La culture, un domaine à dynamique accelerée • **ADRIAN NECULAU** : Une „culture scolaire" actionale • **VIOREL ALECU** : La culture générale dans ses rapports avec la formation de la jeunesse pour le travail, pour la vie • **E.G. BEGLE** : Recherche concernant l'enseignement des mathématiques aux Etats-Unis • LIVRES — IDEES

EMILIAN DIMITRIU : The Contribution of Education through Work to the Ideological and Political Training of School Youth • **O. ŞAFRAN** : The Relation Formative — Informative in Moral Education • **CĂLINA MARE** : The Personality of the Educator • **EMILIA CONSTANTINESCU, VALENTINA FILIPESCU** : The Evaluation of School Progress as a Prerequisite of Educational Improvement • **LUMINIŢA GHIVIRIGA** : Educational Implications of Some Methodical Aspects of the Modern Lesson • **VLADIMIR KRASNASESCHI** : Structural Analysis of School Outcomes • **ION T. RADU** : Contributions to a Strategy of Differentiated Instruction • **ANDREI NOVAK** : The Correlation of School and Vocational Options of Secondary School Students with the Manpower Required in the District • **CORNELIA COSTIN, VICTORIA ATANASIU, SANDA FĂTU** : Methodologic Aspects of Studying the Chapter „Acids and Bases" in Grade 1 of the Upper Secondary School • **GHEORGHE RADU** : Remarks concerning the Training of the Mentally Deficient for Practical, Useful Activities • **ION ŞERDEAN** : Methodological Co-ordinates of Learning the Use of the Instruments of Book Work • **ANATOLIE BARCA, DANIEL STAUCEANU** : Ways of Educationg the Capacity to Differentiate Musical Sounds • **VISTIAN GOIA** : School and Microfactory : the Group of Transport Schools • **NICOLAE TEODORESCU** : The General Culture of the New Man — an Open System of Knowledge • **ADRIAN NECULAU** : An Actional „School Culture" • • **VIOREL ALECU** : The Relationship between General Culture and the Training ofYouth for Work, for Life • **E.G. BEGLE** : Investigations concerning the Treaching of Mathematics in the U.S.A. • Books — Ideas.

ЕМИЛИАН ДИМИТРИУ, Содействие трудового воспитания в идеологическом и политическом воспитании школьной молодежи • О. ШАФРАН, Отношение формальное-информальное в моральном воспитании • КЭЛИНА МАРЕ, Личность воспитателя • ЕМИЛИЯ КОНСТАНТИНЕСКУ, ВАЛЕНТИНА ФИЛИПЕСКУ, Оценивание школьного прогресса-предпосылка совершен ствования учебного процесса • ЛУМИЛИЦА ГИВИРИГЭ, формативные прикосновенности некоторых методических аспектов в современном уроке • • ВЛАДИМИР КРАСНАСЕСКИ, Структурный анализ учебных результатов • И. Т. РАДУ, Содействия в стратегии дифференциации инструкции • АНДРЕЙ НОВАК, Корреляция школьных и профессиональных выборов учеников лицея с необходимой рабочей силы • К. КОСТИН, В. АТАНАСИУ, С. ФЭТУ, Методологические аспекты изучени я главы „кислота, база" химии на 1-ом курсе лицея • Г. РАДУ, замечания смотря подготовку умственно отсталых детей для практически полезных деятельностей • И. ШЕРДЯН, Методологические координаты обучения рабочих инструмунтов с книгой • А. БЫРКЭ, Д. СТЭУЧАНУ, Модальности воспитания способности дифференциации музыкальных звуков • В. ГОЯ, Школа и микрозавод-школьная группа по транспортам из Клуж-Напока • Н. ТЕОДОРЕСКУ, Общая культура нового человека-открытая система знаний • А. ГЭВЕНЯ, Культура область с ускоренной динамикой • А. НЕКУЛАУ, Школьная и действенная культура • В. АЛЕКУ, Общая культура и подготовка молодежи к труду, к жизни • Е. Г. БЕГЛЕ, Обиективы преподавания математики в США • КНИГИ-ИДЕИ